

colloquium-journal

ISSN 2520-6990

Międzynarodowe czasopismo naukowe



**Pedagogical sciences
Philological sciences
Psychological sciences**

**№15(67) 2020
Część 3**



colloquium-journal

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Colloquium-journal №15 (67), 2020

Część 3

(Warszawa, Polska)

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**
Ewa Kowalczyk

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** - profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego
- **Jemielniak Dariusz** - profesor dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Mateusz Jabłoński** - politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** – profesor, dziekan wydziału elektrotechniki i informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - profesor nadzwyczajny w katedrze projektowania środowiska architektonicznego, Kijowski narodowy Uniwersytet budownictwa i architektury.
- **Leontiev Rudolf Georgievich** - doktor nauk ekonomicznych, profesor wyższej komisji atestacyjnej, główny naukowiec federalnego centrum badawczego chabarowska, dalekowschodni oddział rosyjskiej akademii nauk
- **Serebrennikova Anna Valerievna** - doktor prawa, profesor wydziału prawa karnego i kryminologii uniwersytetu Moskiewskiego M.V. Lomonosova, Rosja
- **Skopa Vitaliy Aleksandrovich** - doktor nauk historycznych, kierownik katedry filozofii i kulturoznawstwa
- **Pogrebnaya Yana Vsevolodovna** - doktor filologii, profesor nadzwyczajny, stawropolski państwowy Instytut pedagogiczny
- **Fanil Timeryanowicz Kuzbekov** - kandydat nauk historycznych, doktor nauk filologicznych. profesor, wydział Dziennikarstwa, Bashgosuniversitet
- **Kanivets Alexander Vasilievich** - kandydat nauk technicznych, docent wydziału dyscypliny inżynierii ogólnej wydziału inżynierii i technologii państwowej akademii rolniczej w Połtawie
- **Yavorska-Vitkovska Monika** - doktor edukacji, szkoła Kuyavsky-Pomorsk w bidgoszczu, dziekan nauk o filozofii i biologii; doktor edukacji, profesor
- **Chernyak Lev Pavlovich** - doktor nauk technicznych, profesor, katedra technologii chemicznej materiałów kompozytowych narodowy uniwersytet techniczny Ukrainy „Politechnika w Kijowie”
- **Vorona-Slivinskaya Lyubov Grigoryevna** - doktor nauk ekonomicznych, profesor, St. Petersburg University of Management Technologia i ekonomia
- **Voskresenskaya Elena Vladimirovna** doktor prawa, kierownik Katedry Prawa Cywilnego i Ochrony Własności Intelektualnej w dziedzinie techniki, Politechnika im. Piotra Wielkiego w Sankt Petersburgu
- **Tengiz Magradze** - doktor filozofii w dziedzinie energetyki i elektrotechniki, Georgian Technical University, Tbilisi, Gruzja
- **Usta-Azizova Dilnoza Ahrarovna** - kandydat nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajny, Tashkent Pediatric Medical Institute, Uzbekistan

    SlideShare



INDEX
INTERNATIONAL



COPERNICUS

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

«Colloquium-journal»

Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»

E-mail: info@colloquium-journal.org

<http://www.colloquium-journal.org/>

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Бабеева А.Б. ТРЕВОЖНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ	5
Babaeva A.B. ANXIETY IN ADOLESCENCE AS A CONSEQUENCE OF RELATIONSHIPS WITH PARENTS.....	5
Севастьянова С.М. ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ	9
Sevastyanova S.M. FEATURES OF VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF TEENAGERS WITH DRUG ADDICTION	9
Солопова К. И. ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	11
Solopova K.I., PERSONAL READINESS FOR SCHOOL LEARNING AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT.....	11
Чепурная В.В. ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЁ КОРРЕКЦИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .15	
Chernaya V.V. ANXIETY AND ITS CORRECTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT	15

PHILOLOGICAL SCIENCES

Гусева А.Х. ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КИНОФИЛЬМОВ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	17
Guseva A.H. LINGUISTIC SUPPORT OF FILMS AND PRINCIPLES OF TEACHING TRANSLATION ACTIVITIES.....	17
Гусева А.Х. ЭКСПЕРТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ	20
Guseva A.H. EXPERT ANALYSIS OF QUALIFICATION PROGRAMS: CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS	20
Машарипова М.Э. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (РУССКИЙ ЯЗЫК).....	23
Masharipova M.E. FORMATION OF SPEECHES OF INTERPRETATION OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (RUSSIAN LANGUAGE)	23
Пайонкевич Х. П ЕВФЕМИЗМЫ НАЛОГОВ И НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ XXI ВЕКА	25
Paionkevych Kh. P. EUPHEMISMS FOR TAXES AND TAXATION IN POLITICAL TEXTS OF THE 21 st CENTURY	25
Рахматова М.М. СПОСОБЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В «ШАХНАМЕ» АБУЛКАСИМА ФИРДОУСИ	27
Rakhmatova M.M. WAYS OF USING CARDINAL NUMBERS IN "SHAHNAMEH" BY ABULQASIM FIRDOUSI'S	27

Черемисіна Г.О.

ЕТИМОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ І НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ WEALTH В АМЕРИКАНСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ.....31

Cheremysina G.O.

ETYMOLOGICAL CHARACTERISTICS AND NOMINATIVE FIELD OF LINGUOCULTURAL CONCEPT WEALTH IN AMERICAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD31

PEDAGOGICAL SCIENCES

Білявська Т. М.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ...36

Biliavska T. M.

PROBLEMATIC STUDYING THE COURSE OF LANGUAGE TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.....36

Гречаник Н. І.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ39

Hrechanyk N.I.

CREATING THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ACCORDING TO THE RESULTS OF A ASCERTAINING EXPERIMENT39

Гусева А.Х.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ СИСТЕМЫ ДПО: КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОГРАММ 43

Guseva A.H.

APPLICATION OF METHODOLOGICAL DOCUMENTATION OF THE DPO SYSTEM: PROGRAM EVALUATION CRITERIA43

Kushnir A. S.

SMART-TECHNOLOGIES IN TEACHING PHOLOLOGICAL DISCIPLINES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES.....46

Марченкова М.Ю.

МОЛОДЕЖНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА48

Marchenkova M.Yu.

YOUTH STUDENT AREA AS AN INNOVATIVE FORM OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF A STUDENT COMMUNITY48

Молодкина Е.В.

СОДЕРЖАНИЕ ОБПЕЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА50

Molodkina E.V.

CONTENTS OF TEACHING WRITTEN FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS50

Попова К.Ф.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....51

Porova K.F.

METHODS AND FORMS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN51

Радкевич В.О., Кравець С.Г., Козак А.Р.

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ (М'ЯКІ НАВИЧКИ) МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ53

Radkevych V.O., Kravets S.G., Kozak A.R.

KEY COMPETENCIES (SOFT SKILLS) OF FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY SPECIALISTS53

Стаднійчук І.П.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ59

Stadniychuk I.P.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ELECTRICIAN TECHNICIANS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PRELIMINARY EDUCATION59

Тюльпа Т.М.	
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	64
Тульпа Т.М.	
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES	64
Чернявський Б.	
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ	68
Cherniavskiy B.	
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE'S FORMATION OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF INTEGRATED LEARNING	68
Hrytsenko A.	
FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS in the process FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE	71
Гриценко А.	
ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	71

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Бабаева А.Б.

Студентка КГУ им. К.Э. Циолковского,
Факультет иностранных языков,
Кафедра французского языка,
2 курс, группа Б-ПФА 21

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент,
Дувалина О.Н.

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11944](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11944)

ТРЕВОЖНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК СЛЕДСТВИЕ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ

Babaeva A.B.

student of KSU named after K.E. Tsiolkovsky,
Faculty of foreign languages
Department of French
2nd course, group B-PFA-21

Scientific adviser: candidate of psychological sciences, associate professor,
Duvalina O.N.

ANXIETY IN ADOLESCENCE AS A CONSEQUENCE OF RELATIONSHIPS WITH PARENTS

Аннотация

В статье раскрывается понятие подросткового возраста, выделяются эмоции которые его сопровождают, в том числе и тревожность, её симптомы. Особое внимание уделяется причинам тревожности, которые анализируются и в большинстве случаев связаны с отношениями детей с родителями как в раннем детстве, так и в подростковом возрасте. В статье приводятся способы решения проблемы тревожности подростков.

Abstract

The article reveals the concept of adolescence, highlights the emotions that accompany it, including anxiety and its symptoms. Special attention is paid to the causes of anxiety, which are analyzed and in most cases are associated with the relationship of children with their parents both in early childhood and in adolescence. The article presents ways to solve the problem of adolescent anxiety.

Ключевые слова: подростковый возраст, тревожность, отношения в семье, возрастная психология.

Keywords: adolescence, anxiety, family relationships, age psychology.

Подростковый возраст – период жизни человека между детством и взрослостью (12-17 лет). Этот возраст является наиболее кризисным в развитии человека как для самого подростка, так и для окружающих его людей, например, родителей или педагогов. Данный этап развития затрагивает все сферы жизни подростка. Подросток развивается биологически, а именно происходит развитие эндокринной системы, появляются вторичные половые признаки, наблюдается усиленный, но при этом неравномерный рост всего организма. Также подросток развивается психологически: он старается подражать взрослым, пересматривает свои ценности, социализируется, проявляет интерес к противоположному полу и склонен к рефлексии. Именно поэтому его ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение. Подростковый возраст сопровождается различными эмоциями, например, повышенной агрессией, грустью и тревожностью, о которой мы поговорим подробнее в данной статье.

Проблема тревожности является одной из самых актуальных проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Тревожность – это способность человека испытывать состояние тревоги,

связанное с возникновением переживаний в различных ситуациях. Существует нормальный уровень тревоги, который присущ любому человеку, но когда тревога носит длительный характер, она оказывает негативное влияние на все сферы жизни. Тревожность сопровождается различными эмоциями, но преобладающей является страх. Самыми яркими симптомами тревоги являются нехорошие предчувствия, депрессивные мысли, повышенная требовательность к себе, беспокойный сон и трудности с засыпанием, раздражительность, внутреннее напряжение. Помимо психологических симптомов, существуют физические, к которым относятся учащенное сердцебиение, ощущение слабости, головокружение, ком в горле, тремор, сухость во рту.

П.Бейкер и М.Аворд выделяют критерии, по которым можно определить наличие тревожности у ребенка. Среди них постоянное беспокойство, мышечное напряжение, невозможность на чем-либо сконцентрироваться. Г.П. Лаврентьева и Т.М. Титоренко выделяют более обширный перечень критериев. Согласно данному списку, тревожный подросток может долго работать, не уставая. Любое задание у него вызывает излишнее беспокойство,

выполняя его ребенок очень напряжен и скован. Подросток, испытывающий тревожность смущается чаще других, краснеет в незнакомой обстановке, его руки обычно холодные и влажные, потеет. У таких подростков наблюдается плохой аппетит, расстройство стула. Он плохо переносит ожидание, с трудом сдерживает слезы, не уверен в себе и в своих возможностях, боится трудностей. Чаще всего тревога проявляется совокупностью нескольких признаков, но часто повторяющийся один признак также может свидетельствовать о ней.

Подростки стараются справиться с тревогой по-своему. Некоторые пытаются спрятать ее не только от окружающих, но и от себя, становятся агрессивными. Подростки стараются забыть о своих страхах, сделать так, чтобы остальные боялись их, а не они. На самом деле, в глубине души, такие подростки очень ранимы, не уверены в себе и растеряны. Другие же становятся апатичными, у них отсутствуют какие-то эмоциональные реакции, которые мешают распознать причины, которые привели к такому состоянию. Чаще апатия возникает в следствие гиперопеки. Многие подростки отказываются от общения и избегают людей, которые опасны по их мнению. Такие подростки замкнуты, неактивны, очень одиноки. Существуют подростки, которые стараются стать более послушными, чтобы вернуть любовь взрослых. Еще один способ справиться с тревогой – уход в мир фантазий. В мечтах ребенок пытается решить свои конфликты, реализует то, что не смог реализовать в реальной жизни. Фантазии тревожных подростков расходятся с реальностью, они не имеют ничего общего с перспективами подростка, с его возможностями и особенностями.

Причины тревожности подростков бывают разные, но большинство из них связаны с отношениями с родителями как сейчас, так и в раннем детстве. Именно отношения в семье играют важную роль в становлении психологических особенностей подростков. Еще с раннего детства ребенок способен улавливать тревожность и мнительность родителей. Согласно «Теории привязанности» Джона Боулби, те дети, которые в основном проводят время с тревожным взрослым, например, с мамой, папой, няней и т.д., перенимают эту тревожность. В ходе эксперимента, проводимого Боулби, такие дети спокойно играли в присутствии мамы, но когда мама уходила, они плакали, а игра их больше не интересовала. Мама приходила, но дети не могли успокоиться, не принимали ее, обижались. Такие дети особенно восприимчивы к различным событиям, они часто имеют низкую самооценку, застенчивы, самокритичны, очень впечатлительны, у них высокий уровень сензитивности. Сензитивность – это характеристика человека, которая выражает повышенную индивидуальную чувствительность к внешним событиям, которая сопровождается тревогой перед новыми происшествиями. Высокая сензитивность препятствует социальной адаптации, мешает человеку в любом возрасте налаживать коммуникативные связи. В процессе самовоспитания взрослый человек может побороть

в себе высокую сензитивность, но для подростка это является большой трудностью, особенно под влиянием гормонов и других внешних факторов на растущий организм.

Чтобы помочь ребенку с высокой сензитивностью, родителям необходимо исправлять свое поведение, а не поведение ребенка. Он должен быть уверен в том, что родители его любят, независимо от того, что он чувствует, как реагирует на общество и мир в целом. С таким подростком необходимо действовать осторожно, если родители хотят изменить что-то в его поведении. Если ребенок поступил плохо, то не нужно на него кричать. Хорошего результата можно достигнуть, если исправить поведение ребенка в легкой форме. Таких детей нужно подталкивать, чтобы они приняли какое-либо решение, из-за страха они могут избегать различных новых ситуаций, лишают себя возможности попробовать что-то интересное.

Не каждый ребенок обладает высокой сензитивностью. Основной путь получения тревожности – это постоянный контроль от родителей по мелочам, постоянные запреты, чрезмерная забота. По статистике, 40 % родителей страдают гиперопекой. Данный тип воспитания характеризуется тем, что родители выбирают что и как делать ребенку в точной последовательности, выбирают, что он должен носить из одежды, с кем дружить, во что играть. В большинстве случаев, слова и желания ребенка ничего не значат, родители сразу же их отвергают. Этот тип воспитания имеет много негативных последствий, в том числе и повышенную тревожность в раннем возрасте. Это способствует тому, что в будущем такие люди становятся инфантильными, несамостоятельными и неуверенными в себе, боятся рисковать. В подростковом возрасте для подростка очень важно самореализоваться, показаться взрослым, проявить самостоятельность, быть независимой личностью. Родители, которые чрезмерно его опекают, наоборот, не дают ему этой возможности, подчиняют своим желаниям, лишают подростка навыков принятия самостоятельных решений. Подросток чувствует себя неудачником, не таким, как все, и, чаще всего, винит своих родителей в происходящем, хуже к ним относится, не доверяет им. Также частые упреки со стороны родителей могут вызывать чувство вины и способствовать усилению тревожности. В данном случае родители должны начать с исправления самих себя. Прежде всего, нужно осознать свои ошибки и быть готовыми к изменениям.

Во-первых, нужно дать подросткам больше свободы. Родитель должен успокоиться и понять, что он не сможет защитить своего ребенка от всех опасностей этого мира. Подросток должен иметь возможность брать на себя небольшой риск, выходить из зоны комфорта, чтобы приспособиваться самостоятельно к окружающему миру, взаимодействовать с ним. Например, родители могут позволить ребенку прокатиться на велосипеде одному. Подростка стоит защищать лишь от неоправданных рисков, например, было бы правильно запретить

ребенку кататься на велосипеде по оживленной дороге. Также необходимо реже контролировать детей по телефону, например, не звонить и не писать им, когда они в школе.

Во-вторых, нужно позволить детям принимать собственные решения. Стоит начать с небольших решений, например, ребенок может самостоятельно выбрать то, что он может надеть в школу. Родители должны дать ребенку свободу в выборе увлечений. Когда подростки занимаются тем, что им нравится, они добиваются больших успехов, работают эффективнее. Для них очень важно иметь собственное мнение, которое не обязательно должно совпадать с мнением родителей. Разногласия не всегда должны приводить к ссорам.

В-третьих, родители должны научить подростка действовать самостоятельно. Часто родители, которые слишком опекают своих детей, делают за них все. Такое поведение родителей мешает ребенку попробовать что-то новое, разобраться самим. Например, предложите ребенку самостоятельно приготовить себе завтрак, а после этого помыть за собой посуду. Некоторые подростки могут привыкнуть к тому, что родители придут к ним на помощь при первом же зове. Если у ребенка что-то не получается, дайте ему время подумать. Важно не защищать ребенка от возможных последствий, необходимо дать ему возможность учиться на своих ошибках, получать необходимый жизненный опыт.

Еще одним фактором, который способствует развитию и усилению тревожности подростков является наличие завышенных требований со стороны родителей к подростку. Многие родители считают, что их ребенок должен быть лучше всех, всегда держать планку и добиваться успехов. Такие родители ставят ребенку большое количество ограничений, за нарушение которых следует наказание. Подобное поведение родителей имеет много негативных последствий. Оно заставляет подростков врать, при этом подросток осознает, что ложь – это хороший способ уйти от каких-либо проблем. Родителям часто важен именно достигнутый результат, а не старания ребенка в процессе выполнения какого-то дела. Ребенка хвалят только тогда, когда он является самым лучшим. Подросток понимает, чего от него хотят и видит, что его реальные возможности иногда не соответствуют уровню требований. Ребенок начинает испытывать беспокойство, которое быстро перерастает в тревожность, формируется заниженная самооценка. Когда родители подчиняют ребенка своей воле, ему приходится подавлять свои собственные стремления и желания. В результате этого, у ребенка копится чувство ненависти и склонность к саморазрушению, которую он может направить и на себя, и на родителей, и на ближайшее окружение. У детей младшего школьного возраста это проявляется в постоянных болезнях, а у подростков – в тяге к алкоголю, курению и наркотикам. Многие дети переживают из-за плохих оценок в школе. Бывает так, что учитель не винит ребенка, ребенок сам себя му-

чает, считает плохим. По статистике, число депрессий подростков прямо пропорционально связано с успеваемостью в школе. Большинство подростков с депрессией – отличники. За последние годы можно наблюдать негативную тенденцию суицидов среди подростков, которые не сдали ЕГЭ. Они не могут выдержать провала настолько, что теряют смысл жизни.

Решение такой ситуации кроется опять в изменении поведения родителей. Именно они должны понять, что не стоит требовать от ребенка слишком многого. Самая главная ошибка – это пытаться реализовать свои неисполненные мечты через ребенка. Такие родители забывают, что ребенок – это отдельная личность со своими собственными мечтами и желаниями. Родителям необходимо понять, что психологический комфорт и душевная гармония намного важнее успехов и достижений, что занятие, выбранное самим ребенком полезнее для него. Можно выделить несколько советов для родителей в подобной ситуации.

Во-первых, не нужно сводить все к учебе. Например, в повседневных разговорах с ребенком. Необходимо обратить внимание и на другие аспекты жизни ребенка, например, на спорт, на культурную деятельность, на планы на будущее, на отношения с друзьями и с другими людьми. Родителям нужно хотя бы пару минут в день давать ребенку выговориться, не приставать к нему с расспросами, ведь многие вопросы он может воспринимать как экзамен или как критику в его адрес. Например, фраза «Как у тебя дела в школе?» может восприниматься негативно, было бы лучше спросить «Как прошел твой день?». Также не стоит награждать ребенка за хорошие оценки. Многие родители обещают дорогие подарки за положительные оценки. Подарки не должны быть единственным стимулом к учебе, ребенок должен быть сам заинтересован в получении новых знаний, в развитии. Когда дети получают плохие оценки, большинство родителей начинает их ругать. Вместо критики в адрес детей, нужно помочь им разобраться в том, что же пошло не так, научить ребенка исправлять свои ошибки, учиться на них и преодолевать трудности.

Во-вторых, нельзя связывать выполнение домашнего задания с наказанием. От родителей часто можно слышать «Пока не сделаешь уроки, никуда не пойдешь!». Все домашние задания должны выполняться в спокойной домашней обстановке, а не в атмосфере нервного напряжения. Дети должны воспринимать домашнее задание как способ получить новые знания, а не как наказание.

Помимо всех перечисленных советов для родителей, есть общий список рекомендаций, благодаря которым можно помочь подростку справиться со своей тревожностью.

Во-первых, разговор с подростком является одним из самых важных способов решения данной проблемы. Данный способ имеет несколько нюансов, которые важно соблюдать. Если вы заметили, что ребенок тревожится, необходимо предложить ему поговорить в спокойной обстановке. Многие

подростки не сразу идут на контакт, поэтому необходимо набраться терпения, не торопить его. Дайте подростку понять, что он может в любой момент поговорить с вами. Самое главное, чтобы подросток сам захотел поговорить с вами. Во время разговора не нужно вести разговор в форме вопроса, т.е. заваливать подростка вопросами. Дайте ему возможность подумать и сказать все, что он считает нужным. В ходе разговора необходимо уметь слушать, не нужно пытаться сразу давать советы и высказывать свое мнение. Очень важно не критиковать образ мыслей подростка, так как он может обидеться и отдалиться. Родители должны объяснить подростку, что испытывать негативные эмоции – нормально, что нет ничего страшного в том, что ребенок иногда тревожится или печалится. Важно не говорить таких слов, которые несут негативную для подростка окраску, например, «злой», «нервный» и т.д. Лучше акцентировать внимание на достоинствах подростка, дать ему возможность поверить в себя.

Во-вторых, иногда родительской помощи бывает недостаточно, поэтому необходимо привлечь помощь психолога или психотерапевта. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) успешно справляется с тревожными расстройствами. Она базируется на обсуждении проблем, признании негативного образа мыслей и выполнении упражнений, нацеленных на изменение поведения и мышления. В некоторых случаях требуется прием различных медикаментов, но нужно тщательно обдумать такое решение, так как многие препараты вызывают привыкание и имеют спектр побочных действий на организм. Большую помощь оказывают группы поддержки, в которые подросток может ходить. Именно там он сможет обсудить свои проблемы со сверстниками, которые оказались в такой же ситуации. Редко тревожность может приводить к мыслям о суициду, поэтому родители должны быть внимательными к своему ребенку. Если вы заметите какие-либо признаки суицидального поведения, нужно немедленно обращаться к специалисту. К таким признакам относится романтизация смерти, разговоры о совершении самоубийства, попытки причинить себе физический вред, поиск оружия или таблеток.

В-третьих, смена образа жизни помогает справиться с тревожностью. Родители должны постараться дать мотивацию ребенку на ведение здорового образа жизни. Например, можно купить продукты для здорового питания: большое количество фруктов и овощей, мясо, рыбу. Желательно убрать из рациона подростка кофе, так как оно способно повышать уровень тревожности. Затем предложите подростку записаться в какую-либо секцию или предложите позаниматься вместе всей семьей. Например, занятия йогой способствуют снятию тревоги, расслабляют организм.

В-четвертых, не давайте подростку чувствовать себя одиноким. Ребенку очень важно уметь отвлечься, а не страдать от тревоги. Предложите подростку пригласить своих друзей в дом, помогите ему устроить уютную атмосферу. Также родителям

необходимо проводить время с подростком, например, можно поиграть в какую-нибудь настольную игру, поужинать вместе, посмотреть фильм или сходить на прогулку.

В-пятых, необходимо показать подростку как можно справляться с тревогой на собственном примере. Научите его мыслить позитивно, поощряйте его мысли о будущем, мечты и планы. Предложите подростку вести дневник, в который он может записывать свои мысли и идеи. Дневник также поможет выплеснуть на бумагу негативные мысли. Постарайтесь продемонстрировать позитивное поведение весь день, ведь часто подростки копируют поведение своих родителей. Каждый день выделяйте время на себя. Покажите ребенку, насколько важно брать паузы, чтобы отдохнуть и расслабиться после тяжелого дня. Например, каждый вечер можно наслаждаться чашкой чая после ужина. Научитесь отказывать. Подростки часто испытывают тревожность из-за принятия на себя чрезмерных обязательств. Если вы очень заняты и устали, то ничего страшного, если тарелки подождут в раковине до утра. Если у вас нет времени прийти на собрание родительского комитета, то поручите это другому.

Подводя итоги, можно сказать, что подростковый возраст является одним из самых трудных возрастов жизни человека. Он оказывает влияние на последующее поведение человека, его мысли и мировоззрение. Тревожность – самое преобладающее чувство в данный период. Основной причиной появления тревожности выступают отношения подростков с родителями. Если родители замечают у своего ребенка признаки тревожности, то им необходимо, в первую очередь, посмотреть на свой стиль воспитания со стороны, осознать свои ошибки. Именно родители могут помочь ребенку справиться с тревожностью, применяя советы, указанные в данной статье.

Список литературы

1. Гиперопека родителей. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/vskormi/giperopeka-roditelei-ili-kak-navredit-svoemu-rebenku-5db021f798fe7900b065f921> (Дата обращения: 24.05.2020).
2. Как помочь подростку справиться с тревожностью. Режим доступа: <https://ru.wikihow.com/помочь-своему-ребенку-подростку-справиться-с-тревожностью> (Дата обращения: 24.05.2020).
3. Признаки тревожности у подростков. Режим доступа: <https://brow-sekta.ru/priznaki-trevozhnosti-u-podrostkov/> (Дата обращения: 24.05.2020).
4. Причины появления тревожности подростков. Режим доступа: https://studwood.ru/1269705/psihologiya/prichiny_proyavleniya_trevozhnosti_podrostkov (Дата обращения: 24.05.2020).
5. Симптомы тревожности. Режим доступа: <https://careofsoul.ru/trevozhnosty-simptom-prichin-vid-kak-preodolety-tot-nedug/> (Дата обращения: 24.05.2020).

*Севастьянова С.М.**Московский городской педагогический университет,**Студент*[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11945](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11945)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

*Sevastyanova S.M.**Moscow City University,**student*

FEATURES OF VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF TEENAGERS WITH DRUG ADDICTION

Аннотация

В статье рассматривается ценностно-мотивационная сфера подростков с наркотической зависимостью, её особенности и отличия. Разбирается направленность мотивации, главные ценности и некоторые личностные особенности подростков, оказавшихся под влиянием психоактивных веществ. Данная тема имеет множество исследований, но не раскрывалась в полной мере. С учётом полученных данных можно рекомендовать дальнейшую направленность лечения подростков и профилактику зависимостей.

Abstract

The article considers the value-motivational sphere of adolescents with drug addiction, its features and differences. As well it considers the orientation of motivation, the main values and some personal characteristics of teenagers with drug addiction. This topic has many researches, which wasn't fully revealed. Based on the data obtained, it is possible to recommend a further treatment and the prevention of addictions.

Ключевые слова: *подростки, психология, мотивация, зависимость, личность, наркомания.*

Key words: *teenagers, psychology, motivation, dependence, personality, drugs addiction.*

В последнее время особенно обострилась проблема наркомании у подростков. Это связано с тем, что повысилась доступность наркотических веществ посредством интернет ресурсов и возможности анонимно их приобрести. В социальных сетях стала широко распространяться романтизация употребления психоактивных веществ среди молодёжи. Подростки снимают и придают широкому распространению видеофайлы, на которых находятся под воздействием наркотических средств, тем самым подогревая интерес целевой аудитории. В данном случае, целевой аудиторией становятся внушаемые подростки, которые погружаются в социальные сети. Полученная из видеофайлов информация подогревает их интерес и усиливает мотивацию к приобретению и употреблению наркотических средств. После чего меняется ценностно-мотивационная сфера, вследствие чего возникает зависимость. Данная сфера имеет множество классификаций и разнообразных представлений.

В своём исследовании я использовала классификацию Бориса Николаевича Рыжова. Ценностно-мотивационная сфера является основным и глубинным уровнем личности, в которую входит базовое ядро личности, ценности и интересы, другими словами то, что двигает человека и побуждает к определенной деятельности. По мнению Е.В. Фадеевой, А.А. Григорьевой и О.В. Цветковой, психологическая зависимость представляет собой нездоровое стремление постоянно, либо периодически принимать наркотические вещества, либо любое иное психоактивное вещество с целью испытать конкретные приятные состояния или убрать явления психологического дискомфорта.

Чтобы выявить отличия в ценностно-мотивационной сфере у подростков, употребляющих ПАВ и подростков, не подверженных влиянию наркотических веществ, использовались различные методики. При проведении исследования за основные критерии были взяты восемь профилей мотивации:

- Самореализация – желание реализовать себя в определённых видах деятельности, достичь какого-либо статуса.
- Нравственность – взаимоотношения человека с обществом, соблюдение им правил и моральных принципов данного общества.
- Репродукция – это физиологическая потребность индивида к воспроизведению себе подобных. Удовлетворение данной потребности ведёт к созданию новой ячейки общества.
- Познание – желание человека получать и анализировать новую информацию.
- Витальность – потребность индивида к удовлетворению своих биологических потребностей и получения от этого удовольствия.
- Самосохранение – стремление человека находиться в психической и физической безопасности.
- Сохранение “Я” – потребность в сохранении своей индивидуальности и личностных качеств.
- Альтруизм – потребность в безвозмездной помощи другим людям, в некоторых случаях во вред себе.

В данном исследовании использовались следующие методики: методика Б.Н. Рыжова «Тест си-

стемного профиля мотивации»; методика Б.Н. Рыжова «Фактическое и скрытое Я»; методика В.К. Лосевой «4 персонажа».

Исследования проводились в государственном наркологическом диспансере, направленном на лечение подростковых зависимостей. При исследовании участвовали дети, подверженные наркотическому влиянию, в возрасте 15-17 лет, женского и мужского пола в количестве 25 человек. Так же проводилось исследование над контрольной группой подростков, не оказавшихся под влиянием наркотических средств того же возраста, женского и мужского пола, в том же количестве. Таким образом, было обследовано 50 подростков.

В ходе исследования детям было предложено проранжировать определённые ценности, предположить свое состояние мотивационной сферы, а так же изобразить себя в виде четырёх существ: человека, животного, растения и неодушевленного предмета. Дети шли на контакт, были заинтересованы процессом, интересовались результатами.

В первый этап исследования входит методика «Тест системного профиля мотивации», которая позволяет выявить преобладающие виды мотивации у подростка. Методика состоит из бланка утверждений, которые нужно проранжировать от одного до восьми. Эта методика заняла больше всего времени при выполнении.

Второй этап исследования включает в себя методику «Фактическое и скрытое Я». Ребёнку выдается бланк, на котором нужно предположить реальное состояние своей мотивационной сферы. Другими словами, подросток должен написать процент, по его мнению, который соответствует реальной выраженности одного из восьми видов мотивации. Результаты данной методики показывают самооценку человека, но важно перевести данные в одну системную единицу. При сравнении результатов, полученных благодаря двум вышеперечисленным методикам можно получить бессознательные данные ребёнка. Если подросток считает, что профиль мотивации Репродукция выражен на 10%, а его реальные показатели выражены на 50%, то бессознательно профиль мотивации тянется к 90% и подтягивает реальные показатели.

Третий и финальный этап исследования включает в себя проективную методику «4 персонажа». Она больше всего заинтересовала детей, так как творческими методиками легче всего привлечь их внимание. При исследовании дети рисовали себя чаще всего в виде агрессивных животных, комнатных растений. Один ребёнок нарисовал четыре предмета в виде гидры, которая держит цветок во рту, с головой человека и с мечом в лапе – это был один из самых интересных случаев.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Данные, полученные в результате исследования у подростков с наркотической зависимостью

Методика Б.Н. Рыжова «Тест системного профиля мотивации»	Методика Б.Н. Рыжова «Фактическое и скрытое Я»	Методика В.К. Лосевой «4 персонажа»
<ul style="list-style-type: none"> Выраженные показатели Я – реального по профилям мотивации «Репродукция» и «Витальность»; Процентное снижение данных Я – реального по профилям мотивации «Самосохранение», «Нравственность», «Сохранение Я», «Альтруизм», «Познание», «Самореализация». 	<ul style="list-style-type: none"> Выраженные показатели Я – идеального по профилям мотивации: «Самореализация», «Репродукция», «Самосохранение», «Сохранение Я»; Процентное снижение данных Я – идеального по профилям мотивации: «Нравственность», «Познание», «Альтруизм»; Выраженные показатели Я – скрытого по профилям мотивации: «Нравственность», «Репродукция», «Витальность»; Процентное снижение данных Я – скрытого по профилям мотивации: «Познание», «Самосохранение», «Сохранение Я», «Альтруизм». 	<ul style="list-style-type: none"> В проективной диагностике у подростков преобладает вербальная и невербальная агрессия; Большинство подростков находятся в плохих отношениях с родственниками; У большинства подростков наблюдаются тенденции к желанию иметь семью и детей; Основные ценности подростков с наркотической зависимостью: «Любовь», «Свобода передвижений и поступков».

Следовательно, можно сделать вывод, что у подростков с наркотической зависимостью чаще проявляется агрессия, они находятся и растут в неблагоприятной среде, коммуникация с родственниками чаще всего нарушена. При этом мотивация таких подростков чаще направлена на удовлетворение своих биологических потребностей и продолжение рода. При создании семьи они чувствуют себя более спокойно.

Список литературы:

1. Лосева, В.К., Луньков, А.И. Рассмотрим проблему. : Диагностика переживаний детей и

взрослых по их речи и рисункам. — М.: А.П.О., 1995. — 48 с.

2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2019. — 713 с.

3. Рыжов, Б.Н. Системная психология – Книга по требованию, 2017. — 546 с.

4. Фадеева, Е.В., Григорьева, А.А., Цветкова О.В. Результаты диагностики психологических особенностей личности, предикторов зависимого поведения // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2015. – с. 8.

Солопова К. И.

г. Тула

Научный руководитель: *Сороцкий М. С.,*

канд. философ. н., доцент кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВО «ГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11946](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11946)**ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.***Solopova K.I.,*

Tula

Scientific adviser: *Sorotsky M.S.,*

Cand. philosopher. N., associate professor of the department of special psychology

FSBEI HE "TSPU named after L.N. Tolstoy, Tula

PERSONAL READINESS FOR SCHOOL LEARNING AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT.**Abstract.**

The article presents the results of a study of personality readiness for schooling in primary schoolchildren with mental retardation (ZPR), the features of personal readiness for schooling in a sample of subjects using four methods are found.

Аннотация.

В статье представлены результаты исследования личностной готовности к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), обнаружены особенности личностной готовности к школьному обучению в выборке испытуемых по четырём методикам.

Key phrases: *personal readiness, readiness for school, mental retardation, primary school age, formation of readiness for learning at school.*

Ключевые фразы: *личностная готовность, готовность к школе, задержка психического развития, младший школьный возраст, формирование готовности к обучению в школе.*

Проблема готовности ребёнка к школе изучается многими педагогами и психологами. Результаты многочисленных исследований показывают, что в образовательной системе осуществляется непрерывный процесс совершенствования подготовки детей к школьному обучению. Также многие педагоги и психологи указывают на тот факт, что до сих пор многие младшие школьники испытывают трудности на начальном этапе обучения. В связи с этим встаёт вопрос о необходимости целенаправленного изучения готовности детей к школе.

Готовность ребенка к школьному обучению изучалась многими отечественными исследователями, среди которых Л. И. Божович[1], А. Л. Венгер[2], Н. И. Гуткина[3], Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина[4], Н. И. Непомнящая[5], С. Д. Забрамная, Л. В. Кузнецова, Н. Н. Нижегородцева, Д. Б. Эльконин и другие. Известны также работы зарубежных авторов по данной проблеме. Наиболее распространены из них являются исследования таких педагогов и психологов, как Я. Йирасек, Г. Гетпер, А. Керн и другие.

Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей специального дошкольного и школьного воспитания и обучения. Большое внимание, в связи с этим уделяется развитию у детей навыков адекватного поведения на занятиях: умения слушать учителя, находить рациональные способы выполнения заданий, сопоставлять полученные результаты с поставленной целью, давать оценку своей работе и т.д. Поступая

на обучение в школу, дети должны быть подготовлены к этому этически и нравственно.

Само понятие «готовность к школьному обучению» выражается в сформированности у ребёнка потребности в общении, в желании соответствовать всем предъявляемым нормам и правилам, а также в стремлении освоения школьных знаний и роли ученика.

Личностная готовность к школе подразумевает сформированность «внутренней позиции школьника», эмоционально-волевой сферы, определённого уровня учебной мотивации, а также умение ребёнка адекватно оценивать себя, свои поступки и поведение, результаты проделанной им работы, способность достаточно продолжительное время выполнять не всегда интересное для него задание, умение самостоятельно регулировать своё поведение. Л. И. Божович говорил о том, что личностная готовность включает в себя психические и социальные изменения младшего школьника, а также сформированность определённой «внутренней позиции школьника»[1].

В статье исследуется личностная готовность к школьному обучению у детей младшего школьного возраста, так как в этом возрасте происходит формирование личности ребёнка. В младшем школьном возрасте появляется способность к адекватной самооценке, в основе которой лежит оценка действий ребенка взрослым. В начале школьного возраста у детей развивается своя личная позиция, вы-

ражающаяся в системе потребностей, ориентирующей на новый социальный институт — школьное обучение. Личностная позиция ребенка в процессе возникновения рассматривается путем определения предпосылок, в дальнейшем формирующих социальную идентичность ребенка, которая относит его к социальной группе — группа школьников.

Задержка психического развития (ЗПР) — патологическое состояние ребенка, при котором дети имеют нарушения в поведении, в эмоциональной сфере, в волевых качествах, в познавательных возможностях, в формировании личности.

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют ряд специфических особенностей. Они не проявляют готовности к школе. У них нет необходимых навыков и знаний, чтобы освоить программный материал. Дети испытывают затруднения в соблюдении норм и правил поведения, установленных школой, не могут контролировать своё поведение. Чтобы ребёнок успешно смог научиться писать, читать и считать, ему необходима специальная помощь. Всё это усугубляется ослабленной нервной системой.

Анализ данных Н. Ю. Боряковой, Е. С. Слепович, Л. В. Ясман позволяет сделать вывод о том, что дети с задержкой психического развития не достигают оптимального уровня интеллектуального и эмоционального развития к началу школьного обучения. Дети с ЗПР испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоя-

нием нервной системы — у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость, низкая работоспособность.

Целью данной статьи является представление результатов изучения личностной готовности к школьному обучению у младших школьников с задержкой психического развития.

Основные задачи — проведение диагностического исследования личностной готовности к школьному обучению и анализ полученных результатов.

Исследование проводилось на базе государственного общеобразовательного учреждения Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4».

В исследовании приняли участие 5 обучающихся 1 класса. На этапе констатирующего эксперимента использовались: Методика «Лесенка» (В. Г. Щур), методика «Определение мотивов учебной деятельности» (М. Р. Гинзбург), методика «Весёлый – грустный» (М.Н.Ильин), методика «Проба Де Греефе» (Де Греефе).

Обратим внимание на анализ результатов по методике «Лесенка» (В. Г. Щур), представленной в таблице 1. Данная методика предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Таблица 1

Анализ результатов полученных с помощью методики «Лесенка» В. Г. Щур

№	Имя ребёнка	Номер ступени	Уровень самооценки
1	Габриэлла Г.	3	Адекватная самооценка
2	Таисия К.	7	Низкая самооценка
3	Иван К.	2	Адекватная самооценка
4	Дмитрий Р.	7	Низкая самооценка
5	Иван Н.	7	Низкая самооценка

Данная группа состоит из 5 человек, что составляет 100%, следовательно, благодаря данной методике было установлено, что у 2 детей, это 40% испытуемых, с задержкой психического развития адекватная самооценка, а у 3 детей, что составляют 60%, отмечается довольно низкая самооценка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что дети младшего школьного возраста часто находятся в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия.

Также мы провели исследование с помощью методики «Определение мотивов учебной деятельности» (М. Р. Гинзбург), анализ результатов представлен в таблице 2. Данная методика предназначена для изучения сформированности мотивов учения, выявления ведущего мотива.

Анализ результатов полученных с помощью методики «Определение мотивов учебной деятельности» М. Р. Гинзбург

№	Имя ребёнка	Выбор на вопрос №1	Выбор на вопрос №2	Выбор на вопрос №3	Результат
1	Габриэлла Г.	Картинка № 5	Картинка № 3	Картинка № 5	У ребёнка преобладает нормальный уровень мотивации. Доминирующим является социальный мотив. Это значит, что ребенок ходит в школу не для того, чтобы быть образованным, узнавать что-то новое, а потому, что знает: учиться надо, чтобы в будущем получить профессию, - так говорят родители.
2	Таисия К.	Картинка № 5	Картинка № 3	Картинка № 3	Преобладает сниженный уровень мотивации. Доминирующим является игровой мотив. Это значит, что ребёнку в школе, в основном, нравится только играть, общаться с другими детьми.
3	Иван К.	Картинка № 2	Картинка № 3	Картинка № 2	Преобладает высокий уровень учебной мотивации. Доминирующим является учебный мотив. Это значит, что ребенку нравится учиться, нравится посещать школу.
4	Дмитрий Р.	Картинка № 4	Картинка № 3	Картинка № 2	Преобладает нормальный уровень учебной мотивации. Доминирующим является позиционный мотив. Ребёнок ходит в школу не для того, чтобы получать знания, а для того, чтобы почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах других детей и взрослых.
5	Иван Н.	Картинка № 1	Картинка № 3	Картинка № 3	Преобладает низкий уровень учебной мотивации. Доминирующим является игровой мотив. В школе ребёнку нравится только играть и общаться с другими детьми.

С использованием данной методики установлено, что у 40% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития нормальный уровень мотивации, у 20% детей высокий уровень мотивации, 20% детей имеют сниженный уровень мотивации и также 20% детей имеют низкий уровень учебной мотивации.

Для надежности результатов мы провели исследование ещё по двум методикам. Анализ результатов методики «Весёлый – грустный» (М. Н. Ильин) мы можем увидеть в таблице 3. Данная методика предназначена для оценки эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе.

Таблица 3

Анализ результатов полученных с помощью методики «Весёлый – грустный» М. Н. Ильин

№	Имя ребёнка	Кол-во тревожных ответов	Эмоциональное отношение к учебному процессу в школе
1	Габриэлла Г.	Дала 2 тревожных ответа из 6	Это свидетельствует о том, что ребёнок вполне готов к учебной деятельности
2	Таисия К.	Дала 5 тревожных ответов из 6	Это свидетельствует о её болезненном отношении к школьному обучению, для неё этот этап связан с сильным эмоциональным переживанием
3	Иван К.	Дал 3 тревожных ответа из 6	Это свидетельствует о том, что ребёнок вполне готов к учебной деятельности
4	Дмитрий Р.	Дал 5 тревожных ответа из 6	Это свидетельствует о его болезненном отношении к школьному обучению, для него этот этап связан с сильным эмоциональным переживанием
5	Иван Н.	Дал 5 тревожных ответов из 6	Это свидетельствует о его болезненном отношении к школьному обучению, для него этот этап связан с сильным эмоциональным переживанием

С использованием данной методики установлено, что у 60% детей с задержкой психического развития низкий уровень эмоциональной готовности к школьному обучению, а у 40% детей наблюдается вполне высокий уровень эмоциональной готовности к школе.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Проба Де Греефе» (Де Греефе) представлены в таблице 4. Данная методика предназначена для определения характера самооценки ребенка.

Анализ результатов полученных с помощью методики «Проба Де Греефе» Де Греефе

№	Имя ребенка	Выполнение задания	Уровень самооценки
1	Габриэлла Г.	Самой длинной линией отметила учителя, так как он больше всех всё знает, поэтому он самый умный. Затем средней линией отметила себя, обосновывая это тем, что учится лучше, чем её друг. Соответственно самой короткой линией отметила своего друга.	Нормальная
2	Таисия К.	Самой длинной линией отметила учителя, потому что он всё знает. Затем своего друга, так как он учится лучше, а самой короткой линией себя.	Низкая
3	Иван К.	Самой длинной линией отметил учителя, он самый умный и всё знает, затем средней линией отметил себя, так как учится лучше, чем его друг. Соответственно самой короткой линией отметил своего друга.	Нормальная
4	Дмитрий Р.	Самой длинной линией отметил учителя, он умнее всех остальных, так как всё знает. Средней линией отметил своего друга, потому что считает, что он больше всего знает и умеет, а самой короткой себя.	Низкая
5	Иван Н.	Самой длинной линией отметил учителя, потому что он умнее всех, затем своего друга, потому что он хорошо учится, а самой короткой линией отметил себя, так как он учится хуже, чем его друг	Низкая

С использованием данной методики установлено, что 60% детей с задержкой психического развития имеют заниженную самооценку, а остальные 40% испытуемых имеют нормальную самооценку.

Подводя итог, можно отметить, что у Габриэлла Г. достаточно адекватная самооценка. У ребёнка преобладает нормальный уровень мотивации, доминирующим является социальный мотив, имеется присутствие игрового мотива. Отношение к обучению в школе вполне нормальное, ребёнок готов к школе. У Таисии К. наблюдается достаточно низкая самооценка. Преобладает сниженный уровень учебной мотивации. Доминирующим является игровой мотив, имеется присутствие социального мотива. Также, можно отметить, что она испытывает эмоциональные переживания находясь в школе. У Ивана К. отмечается адекватная самооценка. Преобладает высокий уровень учебной мотивации. Доминирующим является учебный мотив, имеется присутствие игрового мотива. Ребёнок вполне готов к учебной деятельности. У Дмитрия Р. наблюдается довольно низкая самооценка. Преобладает нормально уровень мотивации. Доминирующим является позиционный мотив, так же имеется присутствие игрового и учебного мотивов. Ребёнок испытывает некоторые переживания, находясь в школе. По результатам методики «Лесенка» В. Г. Щур, можно судить о сформированности самооценки у младших школьников с задержкой психического развития: у 60% испытуемых выявлена достаточно низкая самооценка, у остальных 40% выявлена адекватная самооценка. По результатам методики «Определение мотивов учебной деятельности» М. Р. Гинзбург, можно судить о уровне мотивации у младших школьников с задержкой психического развития. У 40% испытуемых отмечается

нормальный уровень учебной мотивации, у 20% испытуемых отмечается достаточно высокая учебная мотивация, 20% детей имеют сниженный уровень мотивации и так же 20% детей имеют низкий уровень учебной мотивации. По результатам методики «Весёлый - грустный» М.Н. Ильин, можно судить о эмоциональном отношении к учебному процессу в школе. У 40% испытуемых отмечается достаточно хорошая готовность к школе. А у 60% отмечается неготовность к учебному процессу, дети могут испытывать некоторое эмоциональное переживание, находясь в школе. По результатам методики «Проба Де Греефе» Де Греефе, можно судить о характере самооценки ребенка. Так, у 60% испытуемых наблюдается достаточно низкая самооценка, а у остальных 40% наблюдается адекватная самооценка.

Обобщая полученные данные, можно сказать, что у ряда младших школьников с задержкой психического развития отмечается средний уровень личностной готовности к школе. Некоторые ребята имеют достаточно низкий уровень учебной мотивации, могут испытывать эмоциональное переживание в школе. Также могут неадекватно оценивать себя, занижая свои личностные качества.

Список литературы:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Академия, 2014.
2. Венгер А. Л. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту. М.: Академия, 2015.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2016. 185 с.
4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2016. 321с.
5. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М.: Академия, 2015. 167 с.

ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЁ КОРРЕКЦИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Чепурная В. В.

ANXIETY AND ITS CORRECTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**Аннотация.**

В статье представлены результаты исследования тревожности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Даны некоторые рекомендации по снижению тревожности для родителей и учителей, которые работают с данной категорией детей.

Abstract.

The article presents the results of a study of anxiety in primary school children with mental retardation. Some recommendations for reducing anxiety are given for parents and teachers who work with this category of children.

Ключевые фразы: тревожность, особенности тревожности, задержка психического развития, младший школьный возраст, диагностика, коррекция.

Keywords: anxiety, features of anxiety, mental retardation, primary school age, diagnosis, correction.

Изучение тревожности младших школьников, имеющих задержку психического развития, позволяет более полно описать данное явление, установить особенности становления эмоционально-личностного состояния тревожности.

По наблюдениям многих ученых, именно тревожность является причиной многих проблем, с которыми сталкивается ребенок в период младшего школьного возраста.

Что же такое тревожность?

Семантическая неопределенность термина «тревожность» в психологии является следствием его использования в различных значениях. Это и гипотетическая «промежуточная переменная», и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов; и фрустрация социальных потребностей; и свойство личности, которое дается через описание внутренних факторов и внешних характеристик при помощи родственных понятий; и мотивационный конфликт [2].

Изучив большое количество литературы, таких авторов как А.К. Дусавицкий, Т.А. Нежнова, Е.В. Филлипова, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан, А.И. Захаров и др., мы решили, что для нашего исследования больше подходит такое определение:

«**Тревожность** человека – это индивидуально-личностная психологическая особенность, обнаруживающаяся в склонности субъектов постоянно ощущать сильнейшую тревогу по незначительным поводам».

Тревожность проявляется в виде эмоционального неблагополучия. Обычные симптомы тревожности: неспособность расслабиться, ощущение недопомогания, чувство волнения, панические атаки, беспокойный сон, ощущение неспособности справиться с собой.

В статье исследуются особенности тревожности в младшем школьном возрасте, так как увеличение чувства ответственности, рост самосознания,

ослабление эгоцентризма наступающие в этом возрасте приводит к усилению тревожности у детей. При этом тревожность трансформируется. Тревожное состояние учащихся, зависимое как от личностных особенностей, так и внешних условий, не является неизменным, поэтому необходимо участие психолога, осуществляющего диагностику и коррекцию тревожности подростков, направленную на сохранение психического здоровья [4].

Задержка психического развития (ЗПР) — патологическое состояние ребенка, при котором дети имеют нарушения в поведении, в эмоциональной сфере, в волевых качествах, в познавательных возможностях, в формировании личности [1].

Данный феномен характеризуется замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, негрубыми нарушениями познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

Изучение специфики тревожности детей с задержкой психического развития актуально в связи с тем, что тревожность у детей младшего школьного возраста с ЗПР имеет тенденцию усугубляться, а это влечёт за собой трудности в становлении эмоционально-волевой сферы. Именно младший школьный возраст наиболее сензитивен для профилактики и коррекции уровня тревожности. Тревожность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития изучалась О.В. Фроловой, Н.А. Деревянкиной, Е.В. Михайловой, Т.Б. Писаревой, Д.В. Березиной, И.П. Бучкиной. На сегодняшний день психолого-педагогический аспект проблемы тревожности детей с ЗПР продолжает оставаться малоразработанным.

Целью данного исследования было выявление особенностей тревожности детей с ЗПР младшего школьного возраста, так как увеличение чувства от-

ветственности, рост самосознания, ослабление эгоцентризма, формирующиеся в этом возрасте, приводят к усилению тревожности у обучающихся в начальной школе. Диагностическая работа проводилась на базе государственного общеобразовательного учреждения Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №4». В исследовании приняли участие дети с ЗПР – ученики 2-го класса. В диагностический пакет вошли: -Тест тревожности (Р. Тэммл, Р. Дорки, Ф. Амен); - Проективная методика для диагностики школьной тревожности (А.М.Прихожан) -Методика диагностики уровня школьной тревожности (Б. Филлипс)[2,3,4].

В ходе диагностики были определены уровни и характер тревожности, проявляющейся у младших школьников в разнообразных ситуациях учебной и внеучебной деятельности, на основе выбранных критериев их различия (по А.М. Прихожан и С.А. Ставицкой).

Результаты исследования и их обсуждение:

Нормальный уровень (по А.М. Прихожан – второй тип) выявлен у 40% учеников с ЗПР – это *средний* уровень тревожности (согласно С.А. Ставицкой) – когда ребенок в некоторых случаях переживает неудовлетворённость, волнение, напряжение, раздражение, но при этом способен адаптироваться к ситуации. Можно говорить о ситуативной тревожности этих ребят, это адаптивная тревога.

Отклоняющиеся от нормы уровни тревожности:

- *Высокий* уровень (3,4,5 тип по Прихожан) тревожности был констатирован у 60% испытуемых: ребенок часто проявляет эмоциональное неблагополучие, переживает по поводу оценки своей учебной деятельности, испытывает фрустрацию и другие негативные эмоции (по мнению Ставицкой – такой ученик не способен адаптироваться к раздражителю, так как повышает уровень его значимости). Тревожность этих школьников – относительно устойчивое личностное образование.

- *Низкий* уровень – 1 тип в классификации А.М. Прихожан – (школьник иногда/редко ощущает неудовольствие и эмоциональный дискомфорт, снижает уровень раздражителя) – не был выявлен ни у одного испытуемого.

Возникновение тревожности у детей с задержкой психического развития связано с такими факторами как общее негативное эмоциональное самочувствие во время пребывания в школе; проблемы во взаимоотношениях с учителями и одноклассниками, неудовлетворенность собственной учебной деятельностью в школе.

Используя в изучении тревожности младших школьников с ЗПР интерпретацию результатов диагностики по Б. Филлипу, были сделаны следующие выводы: ученикам с ЗПР характерны (60% из 100% испытуемых): высокий уровень общей

школьной тревожности, страх проверки знаний, боязнь самовыражения, проблемы и страхи в отношениях с учителями, переживание напряжения в ситуации общения (социальный стресс).

Обобщая результаты теоретического анализа и эмпирической работы, следует заметить – особенностью тревожности младших школьников с задержкой психического развития является то, что у них это относительно устойчивое образование, которое оказывает влияние на все стороны жизни личности младшего школьника. Следовательно, нескорректированная тревожность оказывает негативное воздействие на все стороны жизни ребенка: на учебу, на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психического благополучия.

Поэтому, мы считаем, что специально разработанная на основе углубленной диагностики и реализованная коррекционная программа, учитывающая факторы возникновения и закрепления состояния тревожности, способна приводить к снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

При выполнении коррекционной программы нужно учитывать особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Именно поэтому рекомендуется: во-первых, для выполнения заданий увеличить количество времени, во-вторых, сложные для понимания слова заменить на более простые, но сохраняя их смысловую нагрузку; в-третьих, задания сложные для выполнения, при необходимости, объяснять несколько раз.

Именно такой подход позволит наиболее качественно провести работу по снижению тревожности у младших школьников с задержкой психического развития.

Список литературы:

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001. С. 224-247.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
3. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) / Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2002. С.19-28
4. Тревога и тревожность: хрестоматия: [учебное пособие] / сост. В.М. Астапов. Санкт-Петербург: Пер Сэ, 2008. 240 с.
5. Троценко С.Н., Филютина Т.Н. Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №4.

PHILOLOGICAL SCIENCES

*Гусева Алла Ханафиевна**канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
(«РГГУ»)**Россия, г. Москва*[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11941](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11941)

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КИНОФИЛЬМОВ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Alla H. Guseva**candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Russian State University for the Humanities,
Russia, Moscow*

LINGUISTIC SUPPORT OF FILMS AND PRINCIPLES OF TEACHING TRANSLATION ACTIVITIES

Аннотация:

Публикация посвящена обучению студентов-переводчиков процессу перевода кинофильмов, а также применению лингвистического и программного обеспечения в образовательном процессе. Приведен терминологический аппарат, сформулированы основные положения методики обучения, описаны этапы аудиторной работы.

Abstract:

The publication is dedicated to training student translators in the process of translating films, as well as the use of linguistic and software in the educational process. The terminological apparatus is given, the main provisions of the teaching methodology are formulated, the stages of classroom work are described.

Ключевые слова: лингвистическое обеспечение, иноязычный гипертекст, перевод кинофильмов, предпереводческий анализ, специализированное программное обеспечение.

Key words: linguistic support, foreign language hypertext, translation of films, pre-translation analysis, specialized software.

Преподавание иностранного языка, а также специализированные дисциплины, направленные на формирование и совершенствование профессиональных компетенций будущего переводчика в период цифровизации практически всех областей экономики, политики, науки, культуры и искусства, требует существенной модернизации и пересмотра формата и контента дидактических материалов. В этой связи лингводидактика в эпоху повсеместного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) подразумевает активное использование мультимедиа во время аудиторных занятий, а также предоставление студентам интерактивных заданий для самостоятельной работы. В данном контексте наиболее перспективными инструментами межкультурного взаимодействия, кооперации и информационного обмена являются средства лингвистического обеспечения (ЛО), специализированное программное обеспечение (СПО) переводчика, иноязычные электронные ресурсы, аутентичные документальные и художественные фильмы, доступные онлайн и в архивах сети Интернет.

Учитывая требования работодателей, в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ), в соответствии с переходом на ФГОС 3+ и 3++, разработана новая образовательная парадигма, интегрировавшая в образовательные программы ВО профильные дисциплины, направленные

на формирование и совершенствование профессиональных компетенций в области применения ИКТ. В данной публикации акцентируем внимание на лингводидактическом аспекте преподавания профильной дисциплины «Информатика и информационные технологии в лингвистике» («ИиИТЛ»), ориентированной на студентов 1 курса Института филологии и истории и Института лингвистики РГГУ (направление «Перевод и переводоведение»).

Дисциплина «ИиИТЛ» имеет модульную структуру, ИКТ применяются при проведении компаративного анализа и типологизации переводов, обработке иноязычного гипертекста, работе с многоязычной базой данных, разработке интерактивного тематического глоссария, обработке и переводе текстов в аудио- и видео-форматах, осуществлении переводческой деятельности в сфере языковой коммуникации, социокультурной коммуникации и СМИ. «ИиИТЛ» рассматривается как прикладная дисциплина ввиду наличия индивидуальных заданий в практическом модуле, которые составлены с использованием различного программного обеспечения таким образом, что позволяют мотивировать студентов и активизировать их познавательную и креативную деятельность в области перевода. Практические задания по разделу «Процесс перевода кинофильмов: ЛО и СПО» выполняются студентами на материале выбранного

кинофильма и включают решение следующих задач: 1. знакомства со спецификой перевода кинофильмов и особенностями перевода в современных условиях; 2. выработки умения применять полученные теоретические знания на практике в сфере перевода кинодиалогов и аргументированно обосновывать применяемые переводческие решения с использованием ИКТ; 3. обучения умению определять уровень и степень эквивалентности перевода путем его сопоставления с оригиналом с использованием современных программных средств (аудио- и видео- форматы); 4. обучения умению осуществлять переводческий анализ, анализ структуры кинодиалога, выделять подлежащее при передаче содержания на базе технологий ТМ; 5. совершенствования навыков работы на персональном компьютере и в сети с применением текстовых редакторов, лексикографических баз данных (ЛБД), электронных энциклопедий, специализированного ЛО и ПО переводчика.

С целью конкретизации контекста, становится необходимым определить терминологическое пространство дисциплины. В первую очередь, информационные технологии в лингвистике представляют собой «совокупность законов, методов и средств в получении, хранении, передаче, распространении и преобразовании информации о языке и законах его функционирования с помощью компьютера и различного программного обеспечения» (2, с.135). Приведем также определение лингводидактического потенциала согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Шукину: «различные способы и возможности использования аутентичных материалов на изучаемом языке (текстов, фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц и др.) в процессе преподавания и изучения иностранного языка» (1, с. 127).

Раздел «Процесс перевода кинофильмов: ЛО и СПО» обоснованно вынесен в отдельную тематическую единицу «ИиИТЛ» в связи с тем, что перевод кинофильмов является новой самостоятельной комплексной лингвистической дисциплиной, требующей соответствующих подходов в изучении и определении степени задействования ИКТ, а также данная переводческая специализация востребована на рынке труда, что повышает мотивацию студентов к овладению необходимыми профессиональными компетенциями. Развитие мирового кинематографа на современном этапе и взаимопроникновение культур ставят перед переводчиками важную задачу: донести не только смысл, но и соблюсти адекватность, четкость, понятность перевода художественных фильмов, в том числе всех характеристик речи оригинала, вне зависимости от языка оригинала, социокультурного и ситуативного контекстов. Перевод кинофильма – это в большинстве случаев перевод речи и диалогов героев, или «кинодиалогов» (термин В.Е. Горшковой) (3). При переводе кинодиалогов необходимо учитывать различные факторы, такие как тон, темп, громкость, тембр речи, время звучания (хронометраж), прагматическая сторона высказывания. Перевод и последующее профессиональное озвучивание фильмов подразделяется на три вида: 1. дублирование; 2.

липсинк; 3. закадровое озвучивание. Обязательным условием при переводе художественного фильма является полное понимание текста и адекватная подача перевода с учетом стилистических и лексических особенностей авторского текста. С этой целью студентам предлагается выполнение креативного задания – сделать предпереводческий анализ художественного фильма в качестве подготовки к собственному переводу, который включает в себя следующие этапы:

1. Просмотр фильма с целью получения о нем общего представления, ознакомления с тематикой, сюжетом, идеями. На данном этапе следует обратить внимание на персоналии, чтобы понять их мысли, чувства, эмоции, переживания.

2. Сбор информации о фильме, которая включает его историю, сюжет, героев, создателей, с использованием статей, комментариев, биографий, интервью. Следует также ознакомиться с литературными источниками при их наличии с целью, например, выявления устоявшихся переводов терминов и имен собственных.

3. Аналитический просмотр, подразумевающий изучение монтажных или диалоговых листов, в которых, кроме реплик персонажей, описаны их эмоции и действия в кадре. Первичный просмотр фильма предполагает проставление тайм-кодов в начале каждой сцены или эпизода и обозначение коротких и длинных пауз в каждой фразе. Впоследствии это должно быть отражено в переводе. Кроме того, отмечаются реплики, которые произносятся в быстром темпе, что является необходимым для последующего частичного сокращения при переводе. Разметка темпа и ритма является важной для актеров при озвучивании, иногда также необходимо дополнительное сжатие текста.

В отношении содержательного аспекта раздела «Процесс перевода кинофильмов: ЛО и СПО», необходимо уточнить, что студенты выполняют различные типы задач, такие как изучение особенностей предпереводческого анализа фильмов, исследование языковых аспектов перевода, определение стратегии перевода кинодиалогов, анализ терминологической лексики, совершенствование способов и приемов перевода кинодиалогов. Для обозначения всей лингвистической системы кинофильма при обучении используется термин «кинодиалог», представляющий собой «вербальный компонент художественного фильма, смысловая завершенность которого обеспечивается аудиовизуальным (звукозрительным) рядом в общем дискурсе фильма» (3, с.26). Как отдельный вид текста, кинодиалог обладает такими категориями, как: 1. Общетекстовая категория (информативность, связность, цельность, смысловое значение, проспекция, ретроспекция); 2. социально-культурологическая категория (передача имен собственных, национально-специфических реалий, речевых характеристик персонажей). Таким образом, при переводе кинодиалога перед переводчиком ставятся следующие задачи: 1. передать особенности звучащей речи в зависимости от используемой техники и

вида адаптации; 2. добиться искомого коммуникативно-прагматического эффекта; 3. учесть пространственно-временные факторы, обусловленные специфичностью фильма как материального носителя текста кинодиалога. В связи с этим, при переводе кинодиалогов целесообразно использовать 1. стратегии отражения культуропорожденных речевых действий; 2. стратегии сохранения общей «тональности», достижения естественности и приемлемости звучания текста перевода.

Перевод кинофильмов является своеобразным культурно-социальным феноменом, в котором происходят постоянные изменения с течением времени, но для переводчика неизменным должно оставаться сочетание таких навыков и умений, как: «1. способность восприятия на слух иностранной устной речи со всеми ее стилистическими, психофизическими и этнографическими характеристиками; 2. умение определять главное и второстепенное; 3. знание системных эквивалентов и умение их быстрого извлечения из оперативной памяти; 3. владение рядом ситуативных идиом; 4. правильная речь, дикторские навыки» и т.д. (5, с.147).

Согласно разработанному алгоритму работы на основе ИКТ и специализированного программного обеспечения (СПО), в практике перевода кинофильмов главным этапом является лингвистический и литературоведческий анализ аудиотрека к фильму. Такой анализ предполагает работу студентов согласно определенному плану. До начала перевода данный план включает: описание событий в биографиях режиссера и сценариста, которые оказали влияние особенности творчества и отразились в кинофильме (стилистика); определение социальной значимости и художественной ценности фильма как произведения. Далее студентам необходимо перейти непосредственно к переводу, основными этапами которого являются: структуризация текста в соответствии с лексико-стилистическими (грамматическими) особенностями, перевод репрезентативного фрагмента, сопоставительный анализ оригинала и перевода, субъектно-предикативный анализ текста оригинала и текста перевода, запись кинодиалога с использованием СПО.

В результате профессионального использования средств ЛО и СПО в процессе перевода кинодиалогов, студенты изучают «динамику слова в языке в определенный исторический период» (4, с.389) с составлением в результате работы ЛБД динамического типа. В рамках дисциплины «ИиТЛ»

такие задания являются одним из способов актуализации полученных знаний о видах и способах перевода и формируют навыки работы переводчика с применением технологии ТМ. Формирование и совершенствование перечисленных профессиональных компетенций переводчика при работе с СПО осуществляется не только путем ознакомления, но и работы в демоверсиях.

В заключение необходимо отметить, что роль переводчика не является определяющей при дублировании фильма и создании окончательного варианта перевода. Основной особенностью перевода кинофильмов является необходимость подготовки адекватного текста на языке перевода, который бы обеспечивал достижение синхронности слоговой артикуляции актеров и видеоряда с соблюдением темпа речи и продолжительности звучания отдельных реплик. Оптимальной стратегией при переводе является максимальное сохранение особенностей звучащего текста при передаче смыслового содержания, а также раскрытие колорита иноязычной культуры, который проявляется в репликах, интонации, юморе и отражает замысел режиссера и автора сценария, а также облегчает понимание происходящего на экране. При выполнении практических интерактивных заданий и подготовке к промежуточной аттестации по дисциплине студенты совершенствуют необходимые профессиональные компетенции для последующей эффективной и корректной переводческой деятельности при работе с кинофильмами с учетом производственной необходимости использования ИКТ в современных условиях.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гиляревский Р.С. Основы информатики. Курс лекций для студентов гуманитарных специальностей. М.: Изд-во МГУ, 2012. 285 с.
3. Горшкова В.Е. Перевод в кино. Иркутск: ИГЛУ, 2006. 277 с.
4. Жданов Е.А. Лексикографическая фиксация неологизмов в словарях разных типов // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. - 2012. - № 3 (1). - С. 388-392.
5. Кузьмичев С.А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода. // Вестник МГЛУ. Серия: "Гуманитарные науки". - 2012. - Вып. 9 (642) / М.: МГЛУ, 2012. 238 с. - С. 140-149.

*Гусева Алла Ханафиевна**канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
(«РГГУ»)**Россия, г. Москва*[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11940](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11940)

ЭКСПЕРТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

*Alla H. Guseva**candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Russian State University for the Humanities,
Russia, Moscow*

EXPERT ANALYSIS OF QUALIFICATION PROGRAMS: CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Аннотация:

Публикация посвящена результатам проведения экспертизы содержания и структуры программ системы Дополнительного профессионального образования. Проанализированы формат и взаимосвязь разделов, сформулированы рекомендации по совершенствованию интегральных текстов в соответствии с требованиями НПА ДПО.

Abstract:

The publication is devoted to the results of the examination of the content and structure of programs of the Continuing Professional Education system. The format and interconnection of the sections are analyzed, recommendations are formulated for improving the integrated texts in accordance with the requirements of the regulatory legal acts.

Ключевые слова: структура дополнительной профессиональной программы, повышение квалификации, образовательные ИКТ, электронные ресурсы, интегральный текст.

Keywords: structure of an additional professional program, advanced training, educational ICT, electronic resources, integrated text.

Министерством образования и науки Российской Федерации было предложено пересмотреть процессы повышения квалификации членов руководящих должностей и педагогов общеобразовательных учреждений, работников среднего образования, а так же методическое обоснование образовательного процесса, дидактические материалы, предложенные разработчиками программ повышения квалификации.

Основным элементом данной инициативы стало проведение профессиональной экспертизы Дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (ДПП ПК) работников образования г. Москвы преподавателями вузов и учителями средних. В результате этого выявилось несоответствие между действующими в системе ДПО и повышения квалификации нормативно-правовыми документами и реальным уровнем подготовки и реализации самого процесса повышения квалификации на уровне подразделений повышения квалификации.

Далее важным является рассмотрение основных проблем и недостатков, выявленных в процессе критического анализа текстов и написания экспертных заключений по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации, представленным девятью вузами федерального и регионального подчинения, а также учебно-методическими центрами профессиональной переподготовки и другими учреждениями системы дополнительного профессионального образования.

Для начала необходимо отметить более чем разнообразную структуру программ, которые в большинстве своем, не учитывают важность обязательного включения дидактического инструментария (разработок для самостоятельной работы, тестовых заданий и т.п.) в общий текст.

Если данные структурные элементы присутствуют в программе, то разделы должны содержать перечисление заданий, соответствующих подразумеваемая под собой наличие заданий с открытым ответом. Однако на практике такого не существует или встречается достаточно редко. На практике же задания не соответствуют разделам и сформулированы в виде вопросов, характерных в основном для раздела «Контрольные вопросы».

Отсюда напрашивается вывод о том, что, несмотря на отстаивание подавляющим большинством авторов практической направленности программ, на практике ведущие преподаватели используют лекции, беседы, круглые столы и другие формы, направленные на устное изложение материала, в результате этого итоги повышения квалификации не фиксируются слушателями ни в форме конспектирования, ни в качестве выполненных письменных работ или самостоятельных заданий. Возникает вопрос о полезности использования подобных занятий.

Поскольку слушатели, осваивая программы, не могут запасать дидактический материал, возникает проблема результативности такого рода занятий. Действительна ли программа повышения квали-

фикации? Могут ли слушатель применять полученные знания на практике в своей профессиональной деятельности?

На наш взгляд, наличие данного компонента важно для выполнения заданий из практического модуля занятий по ППК для того, что бы сохранялась структура требуемой учебной нагрузки (не менее 50% блоков практических заданий и не менее 25% работы, отведенной на самостоятельное изучение материала).

Во-вторых, практически во всех программах (за исключением специально разработанных по данной тематике) отсутствует такой важный компонент, как лекции и практические занятия, посвященные использованию образовательных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе.

Затронув данную тему мы можем рассмотреть и порядок оснащённости многих российских школ компьютерами, интерактивными досками, проекторами, аудио- и видеоборудованием, а также наличие подключения к сети Интернет, что позволяет использовать на занятиях по разным предметам общеобразовательного цикла презентации и наглядные медиаматериалы, созданные самими педагогами, и обращение к образовательным интернет-ресурсам при помощи глобальной и локальной сетей (3, с. 18).

Но несмотря на это возникает проблема незадействованности оборудования в полной мере, отсутствие извлечения максимальной выгоды как для учащихся, так и для педагогов, что могло бы очень хорошо повлиять на протекание образовательного процесса, усовершенствовав его и облегчив работу педагогам. В этой связи роль авторов программ повышения квалификации усматривается в способствовании овладению слушателями новыми образовательными технологиями, методиками преподавания с использованием ИКТ и мультимедийных средств обучения (3, с. 9).

Зачастую встречается ситуация, когда многие авторы в библиографическом списке своих работ не указывают электронные источники, Интернет-ресурсы. На первый взгляд может показаться, что это незначительное упущение. Но в глобальных масштабах данное упущение свидетельствует о пренебрежении перехода преподавания в основной школе на новый уровень качества, заключающий в себе не только классические методики (методические подходы и традиционные учебные материалы), но и интерактивные и мультимедийные средства обучения, незаметно ставшими неотъемлемым элементом жизни социума в общем и отдельных обучающихся (школьников и студентов).

И мы сейчас говорим не только об актуальности с точки зрения образовательной необходимости, но также и о том, что обращение к подобным образовательным технологиям значительно повышает мотивацию к изучению дисциплин общеобразовательного цикла, позволяет при этом педагогам и обучающимся взглянуть с одной позиции на понимание современной картины мира.

В-третьих, данные анализа подраздела «Электронные ресурсы» показали, что авторы не всегда замечают отличия Интернет-ресурсов (размещенных в сети Интернет) от электронных изданий (образовательных методических и дидактических материалов в форме компакт-дисков и иных носителей информации).

Форматирование данного структурного элемента зачастую недопустимо: общим списком даны интернет-адреса, крайне редко указываются название и статус источника (официальный сайт, авторский ресурс и т.п.), а также режим доступа: вместо ссылки на конкретную страницу либо документ, необходимый слушателям в процессе изучения той или иной темы, даются ссылки на главную страницу, а это, в свою очередь, снижает эффективность обращения к важному материалу в связи с неэкономным использованием учебного времени – поскольку затруднен поиск информации, снижается мотивация обучающихся к освоению материала по теме занятия.

Следует также отметить, что порой авторы включают в список адреса Интернет-ресурсов, совершенно не относящиеся к заявленной теме программы повышения квалификации. В данном подразделе иногда фигурируют лишь ссылки на статьи и доклады авторов программы, в то время как их тематика далеко не всегда скоррелирована с содержанием программы. Создается впечатление, что данный раздел воспринимается авторами в подавляющем большинстве случаев как нечто чуждое образовательному процессу вообще и реализации программы повышения квалификации в частности, что, по нашему мнению, более чем странно в современных условиях, когда педагоги постоянно вынуждены обращаться к дополнительным материалам (Интернет-ресурсам и мультимедийным учебным пособиям) с целью поиска актуальной и интересной информации, аудио-, видео- и графических объектов, обеспечивающих соблюдение так необходимого принципа наглядности, способствующего активизации зрительного восприятия современных школьников и долговременному запоминанию материала.

В связи с вышеизложенным, следует оптимизировать формат анализируемого подраздела «Электронные ресурсы» и обязать авторов программ следовать новым требованиям ФГОС в части применения ИКТ в образовательном процессе.

В качестве недостатка, наиболее часто встречающегося в текстах представленных на экспертизу программ повышения квалификации, следует в обязательном порядке упомянуть практически полное отсутствие внеаудиторной и разночтения аудиторной нагрузки в таких структурных элементах, как «Учебный план», «Учебно-тематический план», «Календарный учебный график» и «Содержание программы». Стремясь выделить абсолютное количество часов на аудиторную нагрузку (преимущественно 72, 108 и 144 соответственно, в единичных случаях – 36 часов), авторы упускают из виду необходимость самостоятельной подготовки

слушателей к промежуточной и итоговой аттестации (подготовка проектов, написание рефератов, поиск ответов на контрольные вопросы, выполнение практических заданий).

Большая часть авторов не разделяет понятия организации процесса проведения занятий и реализации программ повышения квалификации (раздел «Календарный учебный график»), представляя лишь организационную информацию (например, дату проведения программы, № аудитории, адрес учреждения, фамилии ведущих преподавателей) и качественную наполненность учебной деятельности («Учебный план» и «Содержание программы»), при том, не рассматривая, и не отражая, цели и задачи изучения того или иного раздела, не конкретизируя учебную необходимость и практическое применение определенных разделов, не рекомендуя дополнительные источники информации или самостоятельные задания, помогающие учащимся в успешном освоении программы.

Результаты экспертного анализа структуры программ показывают, что большинство авторов разделяет «Содержание программы» на модули и подмодульные разделы, оставляя их безымянными и, порой, не пронумерованными. Для того, чтобы понять, что закончились темы одного раздела и начались темы другого, необходимо очень внимательно подойти к рассмотрению нумерации. Именно поэтому авторам рекомендуется перед составлением программы детально ознакомиться с формой и заполнить ячейки таблицы соответствующим текстом («№ занятия», «Название раздела/темы», «Кол-во часов», «Вид занятия», «Форма контроля», и т.д.).

Наиболее проблематичным с точки зрения адекватного понимания требований авторами, предъявляемых к программам ПК и ДПО, считается раздел «Характеристика программы». Кажется, что актуальность, цели, задачи, компетенции, особенности, результаты и т.д. – неотъемлемые содержательные критерии и параметры. Однако, в процессе написания характеристики («Пояснительная записка», «Аннотация», «Информационная справка» и т.д.) авторы доказывают, что не совсем понимают, назначение данного раздела и добавляют в него элементы, порой, даже не уместные.

Редко когда приводится корректный список общих и профессиональных компетенций (ОК и ПК) с указанием их индекса и расшифровки. Нами обнаружено, что в подавляющем большинстве случаев авторы ограничились терминами «знать» и «уметь», забыв, при этом, о заявленной практической направленности программы и не упомянув логично вытекающее «владеть». В 40% случаев на первом месте стоят «знания», «умения» и «навыки», заимствованные из вузовских программ и программ изучения дисциплин в средней школе.

Очень часто встречается такая ситуация, когда «задачи» совершенно не соответствуют поставленной «цели», или же когда сформулировано много целей, еще больше задач, которые никак их не конкретизируют. Результаты экспертного анализа показали, что существует недопонимание авторами

необходимости адресности тематики программ, и конкретной формулировки категории слушателей, что указывает на несоответствии значительной части программ тем «квалификационным требованиям, которые указаны в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям» [1, пп.7,8 Ч.5 Ст.76].

После окончания освоения программы слушатели должны приобрести новый методический инструментарий и дидактические материалы, разработанные по теме программы самостоятельно и отредактированные ведущими преподавателями в процессе обучения (4, с.23). Таким образом и реализуется принцип индивидуализации, характерный для повышения квалификации специалистов, имеющих уже какой-то определенный профессиональный методический опыт и нуждающихся в его обновлении, развитии и расширении.

В результате проведения детального анализа интегральных текстов представленных на экспертизу программ повышения квалификации сформулируем следующие выводы: 1. следует довести до сведения разработчиков методические рекомендации по редактированию «Программы» с подробным описанием содержания различных разделов и требований к представлению в них соответствующей информации (в т.ч. примеров), составить возможные модели распределения аудиторной и внеаудиторной нагрузки; 2. необходимо обязать авторов не только декларировать, но и отражать в содержании «Программы» возможности использования образовательных ИКТ, новых методов преподавания с применением ПО, ТСО, АВСО, а также обеспечивать «Программу» блоком практических заданий, заданий для самостоятельной работы, достаточных для освоения темы и практического применения новых знаний и умений в дальнейшей профессиональной деятельности; 3. оптимизировать процесс разработки программ повышения квалификации, организовав обязательное для авторов, желающих читать программы повышения квалификации и ДПО, соответствующее обучение методистами компетентных организаций, специализирующихся на тематике повышения квалификации; проводить краткосрочные курсы для авторов и руководителей программ, посвященные изучению актуальных НПД с прикладной точки зрения, требований к содержанию и форме программы, а также процессу ее разработки, организации и реализации в современных условиях.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.07.2017) (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 7598; 2013, N 19, ст. 2326). // [Электронный ресурс] – Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.04.2020).
2. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) «Об утверждении Порядка организации и осуществления

образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.12.2013 N 29444). // [Электронный ресурс] – Справочно-правовая система «Гарант.РУ». <http://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 17.04.2020).

3. Гусева А.Х. Информационные технологии в образовательном процессе: методика подачи мультимедийного дидактического материала и интерактивные формы контроля./Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации: Шифр 00849. // Региональный

реестр дополнительных профессиональных программ «Дополнительное профессиональное образование педагогических работников города Москвы». – М.: РГГУ, 2015. – 30 с. // [Электронный ресурс] – http://www.dpomos.ru/upload/iblock/3ce/0849_1.pdf (дата обращения: 16.04.2020).

4. Лебедев В.В., Мансурова С.Е., Расташанская Т.В. Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ / В.В. Лебедев, С.Е. Мансурова, Т.В. Расташанская К.А. Табаровская – 3-е изд, перераб. и доп. – М.: МИОО, 2015. – 82с.

УДК 811.161.1

Маширипова М.Э.

старший преподаватель кафедры иностранных языков ФИТ

Худжандского политехнического института Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (РУССКИЙ ЯЗЫК)

Masharipova M.E.

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages of Khujand Polytechnic Institute of the Tajik Technical University by name academician M.S. Osimi

FORMATION OF SPEECHES OF INTERPRETATION OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (RUSSIAN LANGUAGE)

Аннотация.

В работе рассматриваются приемы формирования монологической и диалогической речи на уроках русского языка, с целью обучения студентов правильно употреблять лексику для обозначения своих мыслей и быть понятым собеседниками; а также, формирование у студентов позитивной установки на общение.

Abstract.

The paper discusses the methods of forming monologic and dialogical speech in the Russian language lessons, with the aim of teaching students to use vocabulary correctly to indicate their thoughts and be understood by interlocutors; and also, the formation of students' positive attitude towards communication.

Ключевые слова: *устная речь, основная задача, обучение, правильная сочетаемость слов, речь, коммуникация, этапы обучения, свободная речь.*

Key words: *oral speech, the main task, training, the correct combination of words, speech, communication, stages of training, free speech.*

Обучать устной речи – одна из самых сложных задач в процессе преподавания русского языка.

Главная причина сложностей при обучении устной речи заключается в том, что языковой материал, которым человек обязан овладеть, выступает абсолютно в новом аспекте – им нужно владеть динамично как методом общения, а не просто для узнавания (4, 217).

Наивысшую уровень сложности представляет самостоятельное выражение мыслей и чувств посредством иностранного языка. Также, в данном случае студент обязан знать не только синтаксикоморфологический строй языка, но и сложную систему сочетаемости слов, которая всегда специфична и в огромной степени не совпадает с сочетаемостью в родном языке.

Говорение как вид речевой особенности, в первую очередь, основывается на язык как на средство общения (4, 218). Язык обеспечивает коммуникативную связь между студентами. Речь, как говорение - это вербальная коммуникация, т. е. вербальный механизм общения с помощью языка. Слова с закрепленными за ними значениями выступают методом речевой коммуникации.

Слова и словосочетания могут быть произнесены вслух, и выражены в определённой последовательности.

Главная задача преподавателя - научить студентов правильно употреблять лексику, с целью правильного формулирования своих мыслей. Классификация развития устной речи:

- монологическая;
- диалогическая;

Очень простой разновидностью устной речи представляет собой диалог, т. е. общение, поддерживаемое собеседниками, вместе обсуждающими и разрешающими конкретные вопросы.

Для разговорной речи типичны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и некоторых слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных лишь говорящим, разных вспомогательных слов и междометий.

Особенности диалогической речи в значительной мере зависят от степени взаимного понимания собеседников, их взаимных отношений. Большое значение имеет уровень эмоционального состояния при разговоре (3, 227). Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, однако, лишь употребляет иные интонации, но не редко пользуется прочими словами и оборотами речи.

Для того чтобы не было смущений при общении, нужно создать в аудитории приятную атмосферу, в которой студенты чувствуют себя свободно. Лишь тогда обучающие свободно могут выразить свои мысли на иностранном языке с помощью тех слов и словосочетаний, и речевых оборотов, с которыми они на этом этапе знакомы.

Этапы обучения разговорной речи:

- Первый: использование простых фраз и предложений, которые включают в себя темы погоды, здоровья, семьи и т.п.

- Второй: обучение тематических слов и фраз, которые направлены на определённую интересующую собеседников тематику.

- Третий: обучение цельным диалогам (диалоги, целью которых представляет собой выяснение какого-то вопроса, получение полной информации о чем-то, умение осуществлять беседу и быть интересным собеседником).

Вторая разновидность устной речи – монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ преподавателя, развернутый ответ ученика, доклад и т. п.

Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог (3, 238).

Монологическая речь представляет немалые сложности по сравнению с диалогической речью, ее развернутые формы развиваются в дальнейшем на уроках русского языка и представляют специальную задачу, которую педагогам приходится решать за годы обучения.

Сегодняшняя система обучения иностранному (в данном случае русскому) языку исходит из того, что для методики обучения имеют значение коммуникативные, очень типичные, или стандартные, т.е. жизненные ситуации.

Под понятием коммуникативная ситуация подразумевается определенное воображаемое действие или модель действительного контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях.

Главные сложности при разговоре связаны с формированием установки на общение, т.е. проблема мотивации коммуникативной функции.

Как уже отмечалось, речь не бывает вне ситуации. В обеих ситуациях (в монологе и диалоге) именно ситуация определяет мотив говорения, который, впоследствии, представляет собой источник порождения речи. Учебное общение имеет свою особенность, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в действительном общении.

Но если установки типа «Расскажи нам о своей семье, о любимом герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне некоей ситуации аналогичная установка на диалог явно будет иметь конкретные трудности.

Таким образом, обучение говорению на сегодняшний день во многом находится в зависимости от того, как преподаватель организует механизм обучения, какие ситуации рекомендует студентам, какие приемы использует на занятиях. При обучении говорению каждый преподаватель имеет собственные методы решения этой актуальной проблемы.

Список литературы:

1. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения //Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. – Киев: КГУ, 1980.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.

3. Максудов У.О. Аудирование - один из важных элементов в процессе обучения английскому языку. Вестник Таджикского национального университета. 2019. № 5-1. С. 226-231. \

4. Максудов У.О. Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 47. С. 215-219.

5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.

Пайонкевич Х. П.

Львовский национальный университет имени Ивана Франко

DOI: [10.24411/2520-6990-2020-11947](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11947)

ЕВФЕМИЗМЫ НАЛОГОВ И НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ XXI ВЕКА

Paionkevych Kh. P.

Ivan Franko National University of Lviv

EUPHEMISMS FOR TAXES AND TAXATION IN POLITICAL TEXTS OF THE 21ST CENTURY**Аннотация**

Целью данной статьи является изучение концепции эвфемизма и выявление различных политических эвфемизмов по теме налогов и налогообложения, широко используемых в прессе. Тексты из газет и журналов представляют очень интересный материал для различных лингвистических исследований. Использование эвфемизмов в современной прессе можно определить как яркий пример такого явления. Методы, использованные для изучения предмета данной статьи, были следующие: теоретическое изучение литературы в рамках данной темы, описательный метод, а затем метод отбора эвфемизмов из печатных СМИ. Основным результатом настоящего исследования, по-видимому, является демонстрация того, что определенные слова специально выбраны, чтобы аннулировать те слова, которые считаются неприятными и неприемлемыми.

Abstract

The aim of given article is to examine the concept of euphemism and to reveal various political euphemisms on the topic of taxes and taxation widely used in press. Texts from newspapers and magazines present a highly interesting material for various linguistic studies. Euphemisms usage in the contemporary press can be determined as a vivid example of such phenomenon. Methods used to study the subject of the given paper were as follows: theoretical literature study within the given theme, a descriptive method, followed by the method of sampling euphemisms from print media. The main result of the present study appears to be the demonstration that certain words are deliberately chosen to nullify those words that are considered unpleasant and unaccepted.

Ключевые слова: язык СМИ, эвфемизмы, политический дискурс, маскировка, налог, повышение налога.

Key words: media language, euphemisms, political discourse, camouflage, tax, tax increase.

Language is a vital element in the daily life of politicians. To find the right kind of language and the right choice of words to address particular audiences is key not only to give a positive image of themselves but also of the parties they represent.

Political language - is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind [8]. Politicians tend to avoid words or expressions that may have unpleasant associations in order not to give a negative impression to their audiences. Euphemisms are elaborate verbal disguises for ideas that opponents might find unpalatable. They can conceal a political agenda behind soft-focus phrases and misty idealism.

Euphemisms represent a flight to comfort, a way to reduce tension when conversing. They are comfort words. Euphemistic discourse softens the harsh, smoothes the rough, makes what is negative sound positive. Brown and Levinson explain that all interacting individuals have interest in maintaining either 'positive face' or 'negative face'. These refer to the positive and consistent image people have of another and the basic claim to territories, personal preserves and rights respectively [1]. It is akin to diplomatic language in which "We had a frank exchange of views" might mean, "We hurled insults at each other for a full hour" [3, p. 7].

Euphemisms are powerful linguistic tools that "are embedded so deeply in our language that few of us,

even those who pride themselves on being plainspoken, ever get through a day without using them" [6, p. 1]. The need for euphemism is both social and emotional, as it allows discussion of 'touchy' or taboo subjects (such as sex, personal appearances or religion) without enraging, outraging, or upsetting other people, and acts as a pressure valve whilst maintaining the appearance of civility.

Euphemism is "a lexical substitution strategy for representationally displacing topics that evoke negative affect", its aim being to reduce "the communicative discomfort associated with a distasteful topic" [5, p. 261-63]. Warren pointed out, "what is a euphemism 'is in the eye/ear of the beholder' and cannot strictly speaking be objectively verified, although normally of course there is consensus among language users as to what words are euphemistic" [7, p. 135].

Euphemism plays a great role in softening that which is harsh between people. McGlone, Beck and Pfiester claim that in order to succeed in this task a euphemism must "not call undue attention to itself", that is, it must act as a kind of "camouflage" [5, p. 263].

The problem with euphemisms is, of course, their fundamental dishonesty. Before you know it, the government will start referring to unprovoked wars as exercises in "spreading freedom." As stated in a publication called the *New Moderate: Politics and Civilization for the Passionate Centrist*, by using euphemisms instead of hot-potato terminology, ideologues are apt to

attempt to camouflage their controversial ideas or code them so they can have both an innocuous meaning if confronted, or a coded meaning to those "in the know" [9]. Euphemisms are expressions that soften blunt truths by replacing them with indirect alternatives. You might think of them as linguistic baby oil on the skin of a culture, allowing us to discuss, using circumlocutions and inferential reference, matters that are too upsetting or shaming to be spoken of directly. Often euphemistic tip-toeing allows a negative concept to be colored with a positive overtones.

Alternative expressions that are intended to present unpleasant facts under a nicer disguise. More specifically, the focus will be the language of politics talking about taxation. Many of the examples from English language print media, though not clearly euphemistic in some cases, can be regarded as alternative 'softer expression' to avoid mentioning an 'ugly' word (*tax, tax increase, tax cut and tax evasion*).

Taxes have such a bad reputation nowadays that new variations arise to refer to this unpleasant civic duty. It is therefore not surprising that there is a large array of terms for taxation.

Tax relief is a euphemism for tax cut. Controversial tax cuts are more palatable when called tax relief. In this case tax relief performs a covering up function in order to hide the true nature of the issue of cuts. The examples illustrate the usage of these euphemisms:

"Another test of leadership is tax relief. The last time taxes were this high as a percentage of our economy, there was a good reason ... We were fighting World War II. Today, our high taxes fund a surplus. Some say that growing federal surplus means Washington has more money to spend. But they've got it backwards" [10].

"We can do this. And that's what we ought to do. We ought to keep interest rates down and save the future for our children. Let's not squander the surplus or this moment. Let's keep our economy strong, provide affordable tax relief, and extend our prosperity into the future. Let's do it together" [11].

Tax reform denotes more general actions resulting in tax increase, for instance, Barrack Obama states:

"Congress must find common ground on a plan that can get support from both parties in the House and in the Senate. And it's got to be a plan that I can sign by Tuesday. The parties are not that far apart here. We're in rough agreement on how much spending we need to cut to reduce our deficit. And we agree on a process to tackle tax reform and entitlement reform. There are plenty of ways out of this mess. But there is very little time" [12].

"... we need to change our Tax Code so that people like me, and an awful lot of Members of Congress, pay our fair share of taxes. Tax reform should follow the Buffett rule. If you make more than a million dollars a year, you should not pay less than 30 percent in taxes" [13].

A euphemism for punitive taxation is **redistribution of wealth**. The euphemism in the following example refers to redistribution from the poor to the rich:

"Agenda 21 cites the affluence of Americans as being a major problem which needs to be corrected. It

calls for lowering the standard of living for Americans so that the people in poorer countries will have more, a redistribution of wealth. Although people around the world aspire to achieve the levels of prosperity we have in our country, and will risk their lives to get here, Americans are cast in a very negative light and need to be taken down to a condition closer to average in the world" [14].

"It's not just about having them pay more in taxes. It has to be about the redistribution of wealth and his view of a new world order, and he will drag down everyone in the process" [15]. In other words, it is a euphemism for the transfer of income, wealth policies, welfare, nationalization, charity or in some cases tort law.

A euphemistic alternative for tax evasion is by Holder, **income protection**. Which is used as "arranging your affair to avoid tax" [2, p. 225].

A euphemistic sequence **money laundering** is camouflaging another type of fraud, which refers to the transfer of illegally obtained money to conceal its origin. The following example illustrates the usage of this euphemism:

"Cutting off terrorist funds. We will move decisively to cut off the flow of terrorist funds. We will impose tough financial sanctions against nations or banks that engage in money laundering or fail to act against it" [16].

"We will strengthen some provisions of the Patriot Act, like the restrictions on money laundering. And we will change the portions of the Patriot Act that threaten individual rights, such as the library provisions, while still allowing government to take all needed steps to fight terror" [17].

A further tax-related issue provoking euphemistic creations is **tax loophole**. A tax loophole is 'a provision in the laws governing taxation that allows people to reduce their taxes. The term has the connotation of an unintentional omission or obscurity in the law that allows the reduction of tax liability to a point below that intended by the framers of the law' (dictionary.com).

"There's a tax loophole right now — if you're a company in St. Louis working, trying to make jobs here, there's actually an incentive for you to go away. You get more money — you can keep more of your taxes by going abroad" [18].

"We also ended a tax loophole that encouraged companies to create jobs overseas. Instead, I'm fighting to pass a law to provide tax breaks to the folks who create jobs right here in America. But strengthening our economy means more than that. We're fighting to build an economy in which middle class families can afford to send their kids to college, buy a home..." [19].

To close loopholes is a euphemism for increasing taxes. In the example the euphemism performs a covering up function as politicians find it very difficult and inconvenient to speak about tax increases because it usually causes people's dissatisfaction and anger. That is the reason why they prefer the euphemism to close loopholes instead:

"They'd rather ask more from the vast majority of Americans and put our recovery at risk than close even a single tax loophole that benefits the wealthy. Over the

last few years, we've made good progress towards reducing our deficit in a balanced way" [20].

"We certainly can *close loophole* to give tax breaks for to ask more people to pay for college education tax breaks to companies that send the jobs overseas while we ask seniors to pay for more Medicare, and the list goes on".

On the whole, euphemism brings about change in our language use as a result of people's desires to look on the brighter side rather than the gloomy side of life. This motivates them to disguise unpleasant subjects by referring to them by the means of apparently inoffensive expressions. As George Orwell wrote: "...if thought corrupts language, language can also corrupt thought" [10, p. 65]. Euphemism shows how people encode their ideals and beliefs within societal boundaries, but the question of from whom we are concealing our true thoughts, and why, remains.

On the basis of all the above-stated we conclude that euphemism turn up to be rather complicated social, psychological and linguistic phenomenon representing the integral universal component of the communication process. Main reasons of euphemisms employment are aspiration to avoid conflicts in political communication as well as veiling the essence of matter. Political euphemisms on the topic of taxes and taxation appear to be an integral part of any language and play a significant role in the process of informational influence on the human consciousness. In view of this, for further research it seems interesting to compare of the functions of euphemisms in the spheres of political communication.

References

1. Brown P., Levinson, S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. Holder R. W. Dictionary of euphemisms / R. W. Holder. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 412 p.
3. Keyes R. Euphemania: Our love affair with euphemisms. Boston: Little, Brown, & Co, 2010. — P. 284.
4. Linfoot-Ham K. The linguistics of euphemism: a diachronic study of euphemism formation [Electronic

resource] / K. Linfoot-Ham // Journal of language and linguistics. – Vol. 4. – No. 2. – P. 227–263. – Mode of access: <http://www.sciencepublishinggroup.com/j/ijll>.

5. McGlone, Matthew S., Gary Beck and Abigail Pfister 'Contamination and Camouflage in Euphemisms'. Communication Monographs 73.2006 p. 261-82.

6. Rawson H. Dictionary of Euphemisms and other Doubletalk. — New York: Crown Publishers Inc., 1995. — 463p.

7. Warren B. What Euphemisms Tell Us about the Interpretation of Words. // Studia Linguistica, 1992. — Vol. 46/2. — P. 128-172.

8. https://www.orwell.ru/library/essays/politics/english/e_polit

9. <http://newmoderate.com/the-issues/euphemisms/>

10. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-accepting-the-presidential-nomination-the-republican-national-convention-0>

11. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/the-presidents-radio-address-610>

12. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=90676>

13. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=99000>

14. <http://conservativebyte.com/2012/11/surprise-jobless-claims-skyrocket-after-election-pa-oh-worst-hit/>

15. <http://visiontoamerica.com/12710/obama-believes-second-term-would-be-a-mandate-to-soak-the-rich/>

16. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/2004-democratic-party-platform>

17. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=29613>

18. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=72776>

19. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=88379>

20. <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/index.php?pid=103239>

УДК 491.550

Рахматова Муаттар Мукимовна

Политехнический институт Таджикского технического университета им. академика М.С. Осими в городе Худжанде

СПОСОБЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В «ШАХНАМЕ» АБУЛКАСИМА ФИРДОУСИ

Rakhmatova Muattar Mukimovna

Polytechnic Institute of the Tajik technical University by Academician M.S. Osimi in Khujand

WAYS OF USING CARDINAL NUMBERS IN "SHAHNAMEH" BY ABULQASIM FIRDOUSI'S

Аннотация.

Одним из важнейших вопросов в таджикском языковедении является исследование истории формирования и развития имен числительных и в частности количественных числительных. Автор на основании множества примеров и фактов, собранных в "Шахнаме", доказывает иранское происхождение большинства элементов количественных числительных.

В «Шахнаме» Фирдоуси употребляет иной способ обозначения двухзначных и трехзначных чисел. Данный способ осуществлен им посредством использования энклитического соединительного союза -у, вследствие чего возникает связь однозначного и двухзначного чисел.

Таким образом, приведенные имена числительные в «Шахнаме» Фирдоуси в связи с указанными особенностями не только отличаются от имен числительных в современном таджикском языке, но и от имен числительных в наследии современников поэта и произведениях, написанных в последующие периоды развития таджикского языка, следующем за поэтическим шедевром Абулкасима Фирдоуси.

Abstract.

One of the most important issues in Tajik linguistics is the study of the history of the formation and development of numeral names, and in particular cardinal numbers. The author, based on many examples and facts collected in Shahnameh, proves the Iranian origin of most elements of cardinal numbers.

Firdousi uses a different way of denoting two-digit and three-digit numbers in Shahnameh. This method is implemented by him using the enclitic connective junction "y", which results in a connection of single and two-digit numbers.

Thus, given names of numerals in Shahnameh of Firdousi due to these features not only differ from the names of numerals in the modern Tajik language, but also from the names of numerals in the legacy of the poet's contemporaries and works written in subsequent periods of development of the Tajik language, following the poetic masterpiece of Abulqasim Firdousi.

Ключевые слова: «Шахнаме», имена числительные, однозначные числа, двухзначные числа, слово, шестнадцать, дважды двадцать, один, иранское происхождение.

Keyword: "Shahnameh", names of numerals, single digits, two-digit numbers, word, sixteen, twice twenty, one, Iranian origin.

«Абулкасим Фирдоуси в деле возрождения национальной истории и поэзии, в деле возрождения персидского языка, несомненно, является величайшим поэтом Ирана, и другие наши поэты не смогут достичь его высот» - отметил Ризозода Шафак (17, 52).

Несомненно, Абулкасим Фирдоуси увидел спасение таджикского языка от полного уничтожения в употреблении исконно иранской лексики и словосочетаний вместо распространяющейся в указанный исторический период арабской лексики (11, 142).

Языковое богатство и величие величайшего шедевра Абулкасима Фирдоуси не раз подчеркнута исследователями, однако, несмотря на огромное научное внимание к его произведению, не все вопросы языковой глубины, грамматических особенностей до настоящего времени не получили всестороннее исследование. Одним из таких вопросов является нетрадиционное употребление имен числительных в его произведении. Некоторые языковеды в процессе исследования вопросов, связанных с грамматической категорией имени числительного отмечают отдельные аспекты (7, 446; 97,72; 150,163-166). Однако выясняется, что множество особенностей лексических элементов средневекового литературного наследия все еще не становились предметом всестороннего и глубокого исследования, в числе которых и величайший шедевр Абулкасима Фирдоуси (10, 188).

По способу построения и сам факт построения в количественных числительных однозначных, двухзначных, трехзначных чисел и т.д. такие лексические элементы можно разделить на следующие группы:

Особые способы указания однозначных чисел. Особенность таких числительных состоит в том, что Фирдоуси соединяет два однозначных, двухзначных числа и т.д. посредством служебных

частей речи, например, предлогов, соединительных союзов и пр., в результате чего возникает число, означающее сумму их сложения или прибавления. По собранному фактологическому материалу можно сделать вывод, что такой способ указания числительных не свойственна однозначным числам, он больше употребляется в выражении двухзначных, трехзначных чисел. Абулкасим Фирдоуси употребляет однозначные числа, находящиеся в употреблении в настоящее время, однако в некоторых случаях отходит от традиционного способа, в частности при указании числа «нух» (девять). В приведенном ниже примере поэт посредством предлога «бо» соединил однозначные числа «панч» (пять) и «чор» (четыре), чтобы обозначить то же число «девять»:

Чу шуд солиён **панч бо чор** мох,
Бишуд шох рузе ба нахчиргох (т.7, 367).
/На **пятом с четырью** месяцами,
Шах прибыл как-то на охоту/.

Особый способ указания двухзначных чисел. Следует отметить, что такой способ указания числительных возник в языке не случайно. Сайид Махмуд Нишат связывает причину употребления такого способа в отсутствии лексических единиц персидско-таджикского языка, способных выразить большие числа (14, 218, 362), а также в целях соблюдения ритмики и правил стихосложения (14, 162). Действительно, взглянув на историю имен числительных в таджикском языке, можно проследить, что в древние времена для выражения очень больших чисел в персидско-таджикском языке не существовало лексических единиц (за исключением лексической единицы **бевар**). Именно это обусловило то, что в лексический запас персидско-таджикского языка для выражения понятия «десять тысяч» вошли тюркско-могольские заимствования «**тўмон** или **тумон**» (9, 382), для выражения коли-

чественного понятия «пятьсот тысяч» были заимствованы из индийского языка лексические единицы «**курур**» и «**лак**» (9, т.1, 576,591). Это явление уже существовало в древнем языке, из чего исходит, что его корни следует искать в индоевропейском периоде языка. Так в индоевропейском периоде языка существовали лексические единицы *di-dmt*, которые означали «два десятка», то есть *di* означало «два», а *dmt* означало «десяток» (10, 92). Далее из упомянутого древнего индоевропейского языка произошло иранская лексическая единица **bisati** - «бист» (двадцать).

Из собранного фактологического материала «Шахнаме» Фирдоуси можно сделать вывод, что в формировании подобных лексических единиц сыграли большую роль различные служебные средства, которые можно разделить следующим образом:

1) Часть подобных числительных образована в результате согласованной связи двух однозначных числительных. Например, в «Шахнаме» понятие «шестнадцать» обозначается словосочетанием «**ду хашт**» (дважды восемь) (т.1, 91; т.9, 294, 345, 416), понятие «четырнадцать» обозначено словосочетанием «**ду хафт**» (дважды семь) (1, т.2, 52, 220; т. 3, 69; т. 6, 124; т. 7, с. 370, 134), понятие «двенадцать» обозначено словосочетанием «**ду шаш**» (дважды шесть) (т.7, 381):

Чу бугзашт бар Офаридун **ду хашт**,
Зи Албурзкух андаромад ба дашт (т.1, 91).

Зи шохиш чун сол шуд бар **ду хафт**,
Зи тахти бузурги бибояд-ш рафт (т. 7, 134).

Можно проследить, что между тремя упомянутыми выше числительными понятия «четырнадцать» и «шестнадцать» более употребимо, чем числительное «двенадцать»:

Яке пахлавоне ба пеш - андарун,
Ки солаш зи **ду хафт** н-омад фузун (т. 2, 220).

Баромад бар ин разм кардан **ду хафт**,
К-аз эшон саворе замоне нахафт (т.7, 124).

Чу Ширейро сол шуд бар **ду хашт**,
Ба боло зи сисолагон баргузашт (т. 9, 294).

Бар ин гуна то сол шуд бар **ду хашт**,
Хаме моху хуршед бар сар гузашт (т. 9, 416).

Такой способ обозначения числительных имеет множество примеров, где обозначены другие двухзначные числа.

Например, в приведенных ниже примерах понятия «бист» (двадцать), «шаст (шестдесят)» и «хаштод» обозначены по принципу «**ду дах**» (дважды десять), **се бист** (трижды двадцать), **ду чил** (дважды сорок).

Маро бепадар дошт Бахроми гурд,
Ду дах сол з-он гах, ки бобам бимурд (т.9, 236).

Ки бошад туро зиндагони **се бист**,
Чахорум зи маргаш бибояд гирист (т.7, 633).

Сипахкаш бувад, гохи кина далер,
Ду чил пур дорад чу пилу чу шер (т. 2, 255).

Иногда Фирдоуси для обозначения числительного «чордах» (четырнадцать) наряду со словосочетанием «**ду хафт**» (дважды семь) допускает также форму «**ду хафта**» (две семерки).

Ду хафта баромад бар ин - бар диранг,
Набинам хаме руи фарчоми чанг (т. 8, с. 125).

Ду хафта бар ин низ бугзашту шох,
Бипардохт рузе зи кори сипох (т.8, с.183).

Следует отметить, что обозначение двухзначных числительных в таких формах обусловили наряду с традиционными формами возникновение свойства синонимичности числительных, по вопросу которой в таджикском языкознании нет какого-либо всестороннего и глубокого исследования. По данному аспекту некоторые исследователи ограничились лишь некоторыми выводами (8, 189). Например, профессор М.Н. Касымова в ходе исследования развития таджикского языка в X веке и последующие периоды отметила наличие синонимичных числительных за счет заимствованных элементов (7, 168). Таджикский исследователь Давронов А., осуществивший анализ языковых и грамматических особенностей «Кабуснаме» Унсурмаали Кайкавуса пришел к заключению, что Кайкавус вместо лексической единицы «**якум**» (первый) всегда употреблял слово «**аввал**» (первый), иногда употреблял также таджикский синоним данного числительного «нахустин» (3, 15).

По данному вопросу в исследованиях некоторых зарубежных исследователей также имеются важные выводы (см. 18, с. 66, 92, 93, 100, 102, 103, 104). Отмечается, что данная группа слов в древности была только в некоторых языках.

О. Сулаймонов, исследуя особенности шумерского языка, отмечает: «Ни в одном из известных нам языков не отмечается одновременное обозначение одного числа трех лексических единиц. Это свойство можно наблюдать в шумерском языке» (16, 89). Далее автор исследования отмечает употребление лексических единиц **as**, **dil** и **des** для обозначения понятия числа «**як**» (один).

В.Д.Бондалетов, С.С.Вартапетова и другие ученые также уделили внимание наличию свойства синонимичности определенно количественных и неопределенно количественных числительных (2, 136-137).

В языке наших предков также можно проследить явление синонимичности имени числительного или употребление слов, выполняющих функцию числительного, берущего начало в древности (9, 231). Например, в пехлевийском языке или среднеперсидском понятие числа «як» (один) обозначается словом **tak** и также словом **evak** (4, 34; 34, 102). В последующие периоды, в частности новом периоде развития таджикского языка, как видно из примеров «Шахнаме» Фирдоуси, данное явление получило наибольшее развитие. Этот факт доказывает употребление в значении числа **дувоздах** (двенадцать) и **ду шаш** (дважды шесть),

чордах (четырнадцать) и **ду [афт]** (дважды семь), **шонздах** (шестнадцать) и **ду хашт** (дважды во-семь).

Дувоздах = ду шаш:

Подшохи Ардашери накукор **дувоздах** сол буд (т. 7, с. 364).

Чу шуд соли он номвар бар **ду шаш**,

Диловар гаве гашт хуршедфаш (т. 7, с. 381).

Чордах = ду хафт:

Шумо **чордах** ёру эшон се тан,

Мабодо, ки бинем харгиз шикан (т.3, с. 159).

Ду хафташ набуди [аме сол беш,

Чу диди маро баста дар пеши хеш (т.3, с. 69).

Шонздах = ду х[ашт]:

Яке кам бувад шояд аз **шонздах**,

Бимонад, бародар, туро понздах (т. 9, с. 332).

Чу бозгашт бар Офаридун **ду хашт**,

Зи Албурзкух андаромад ба дашт (т. 1, с. 91).

Некоторые исследователи считают такой способ обозначения натуральных или производных чисел просто формой умножения чисел: «другим типом является умноженные производные числа, где поэты в основном в связи с соблюдением поэтической ритмики и рифмы числа обозначали в виде умноженных» (18, 92).

Сравнительный анализ «Шахнаме» с последующим литературным наследием различных периодов развития таджикского языка показал, что данный способ существовал вплоть до дореволюционного периода. Например, в произведениях таджикских просветителей для обозначения числа «**бисту як**» (двадцать один), можно встретить такое словосочетание «**се хафт**» (трижды семь) (15, 72).

Следует отметить, что указанный способ обозначения числительных, в частности двухзначных чисел, в настоящее время из лексического запаса таджикского языка не употребляется, однако в некоторых диалектах и говорах таджикского языка местами встречается. В связи с этим, некоторые исследователи отмечают, что «способов пересчета предметов, имея в виду различные диалекты и классическое наследие, множество. Однако их абсолютное большинство остаются диалектизмами или архаистическими. Например, в некоторых диалектах число ... **шаст** (шестьдесят) обозначают «**се бист**» (трижды двадцать), **чил** (сорок) обозначается «**ду бист**» (дважды двадцать)...» (6, 201).

И.М. Оранский в таджикских диалектах и других группах говоров отмечает наличие **ду бист**, **се бист**, **панч бист** (пять двадцать) и др. (12, 69). В работах других ученых также отмечено употребление указанных форм имен числительных (5, 26-27; 34-35; 123, 79; 126, 189-190; 129, 72; 133, 19).

В «Шахнаме» Фирдоуси использовал другой способ обозначения двухзначных чисел. Данный способ осуществлен посредством энклитического соединительного союза -у, где образована связь однозначного числа и двухзначного числа. Например, поэт обозначает число «**дувоздах**» (двенадцать)

словосочетанием «**даху ду**» (десять и два), «**понздах**» (пятнадцать) - **панчу дах** (пять и десять) и «**бисту се**» (двадцать три) - **сеvu бист** (три и двадцать):

Ки: «**Дидам даху ду** дарахти сахи,

Ки растаст шодоб бо фаррахи (1, 338).

Таким образом, приведенные выше имена числительные в «Шахнаме» Фирдоуси в связи с указанными особенностями не только отличаются от имен числительных в современном таджикском языке, но и от имен числительных в наследии современников поэта и произведениях, написанных в последующие периоды развития таджикского языка, следующим за поэтическим шедевром Абулкасима Фирдоуси. В «Шахнаме» Фирдоуси способы обозначения имен числительных уникальны и почти не встречаются в других классических литературных произведениях.

Использованная литература:

1. Абулкасим Фирдоуси. Шахнаме. 1-9 тома. - Душанбе: Адиб, 1987-1991. на тадж. языке.
2. Бондалетов В. Д., Вартапетова С. С. и др. Стилистика русского языка.-Л.: Просвещение, 1982.- 285 с.
3. Давронов А. Языковые особенности «Кабус-наме» Унсурулмеали Кейкавуса. Автореф. дисс. канд. филол. наук. - Душанбе, 1980.- 26 с.
4. Додихудоев Р.Х. Краткий обзор истории таджикского языка. - Душанбе, 1976. - 70 с. на тадж. языке
5. Джалалов О.Д. Отношение чувского диалекта к таджикскому литературному языку. - Сталинабад, 1949. - 246 с.
6. Зехни Т. Несколько полезных слов. – Душанбе: Ирфон, 1984.-157 с. на тадж. языке.
7. Косимова М. Н. История таджикского литературного языка Таърихи (IX-X века). Часть I. Душанбе, 2003.- 489 с. на тадж. языке.
8. Максудов У.О. "Джамхарат аль-амсаль" Абухилала аль-Аскари и его литературно-художественные особенности. Монография. Душанбе, 2012. - 230 стр.
9. Максудов У.О. Использование аятов и хадисов, легенд и преданий в "Джамхарат аль-амсаль" Абухилала аль-Аскари. Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2015. № 4-10 (187). С. 228-232.
10. Максудов У.О. Значение "Джамхарат аль-амсаль" Абухилала аль-Аскари (925-1010) в возникновении и развитии словарей арабских пословиц и поговорок. Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2016. № 4-3 (203). С. 183-190.
11. Максудов У.О. Язык и стиль "Джамхарат аль-амсаль" Абухилала аль-Аскари. Вестник Таджикского национального университета. Серия филологических наук. 2016. № 4-1 (195). С. 140-144.
12. Оранский И.М. Таджикоязычные этнографические группы Гиссарской долины. Средняя Азия.- М.: Наука, 1983.- 236 с.
13. Расторгуева В.С., Эдельман Д.И. Этимологический словарь иранских языков. Том 2,-М.: Восточная литература, 2003.-502 с.

14. Расторгуева В.С., Молчанова Е.К. Среднеперсидский язык // Основы иранского языкознания. Среднеиранские языки. – М.: Наука, 1981.- С. 6-146.

15. Рустамов Ш. Язык и время. – Душанбе: Ирфон, 1981.- 255 с. на тадж. языке.

16. Сулаймон Анвари. Военная терминология в «Шахнаме».-Душанбе: Маориф, 1994.- 117 с. на тадж. языке.

17. رضازاده شفق. فرهنگ شاهنامه با شرح حال فردوسی و ملاحظاتی در باب شاهنامه. تهران، 1320 ش، 52 + 289ص.
18. سید محمود نشات. شمارو مقدار در زبان فارسی. تهران انتشارات دانشگاه تهران، 1359، 408 ص.

УДК 811.111:81'27

Черемисіна Г.О.

Запорізький національний університет

DOI: [10.24411/2520-6990-2020-11949](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11949)

ЕТИМОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ І НОМІНАТИВНЕ ПОЛЕ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ WEALTH В АМЕРИКАНСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Cheremysina G.O.

Zaporizhzhia National University

ETYMOLOGICAL CHARACTERISTICS AND NOMINATIVE FIELD OF LINGUOCULTURAL CONCEPT WEALTH IN AMERICAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Анотація

У статті розглянуті етимологічні характеристики та проаналізоване номінативне поле лінгвокультурного концепту WEALTH в американській мовній картині світу. Етимологічний аналіз імені лінгвокультурного концепту дає змогу простежити не лише еволюцію його змісту та форми, але й дозволяє більш детально розкрити особливості поняттєвого, образного та ціннісного складників концепту. У статті досліджено номінативне поле лінгвокультурного концепту WEALTH, та виокремлені основні та додаткові когнітивні ознаки даного ментально-мовного утворення.

Abstract

The paper deals with the analysis of the etymological characteristics and nominative field of linguocultural concept WEALTH in American English picture of the world. The paper asserts that since lexeme wealth is general means of verbalization of this concept, the etymology enables to trace not only the evolution of its semantics and form, but also plays a significant role in the process of structuring its conceptual, figurative and valorative segments. The article studies the nominative field of the linguocultural concept WEALTH reflected in American lexicographic resources, and it singles out its main and additional cognitive characteristics verbalized in American English picture of the world.

Ключові слова: етимологічні характеристики, лінгвокультурний концепт, номінативне поле, поняттєвий, образний та ціннісний складники.

Key words: etymological characteristics, linguocultural concept, nominative field, conceptual, figurative, and valorative segments.

Постановка проблеми. Антропоцентричний вектор сучасних лінгвістичних студій обумовлений актуальністю дослідження лінгвокультур, які екстраполюють власні культурні цінності. Для американської нації, лінгвокультурний концепт WEALTH, що втілює бачення американців про добробут та фінансове благополуччя, є ціннісною домінантою, яка детермінує їх світосприйняття та оцінку власної успішності. Ідея досягнення фінансової стабільності та матеріального благополуччя була і залишається рушійною силою для американців [5]. У цьому сенсі, аналіз прекоцептуальних (етимологічних) характеристик, та конструювання номінативного поля лінгвокультурного концепту WEALTH, дозволить більш детально дослідити специфіку об'єктивації даного ментально-мовного конструкту в американській мовній картині світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що дослідженням цінностей американської лінгвокультури займався ціла низка науковців [5, 7, 9, 10], однак, розкриття етимологічних характеристик та формування номінативного поля лінгвокультурного концепту WEALTH залишилася поза увагою дослідників. Як наслідок, **актуальність наукової розвідки** зумовлена належністю досліджуваного лінгвокультурного концепту до фундаментальних цінностей американців, що віддзеркалює ставлення до багатства та матеріальних благ. **Об'єктом дослідження** є сукупність мовних засобів об'єктивації лінгвокультурного концепту WEALTH, виявлених в американських лексикографічних джерелах. **Метою статті** є аналіз етимологічних характеристик лексеми *wealth* та конструювання номінативного поля лінгвокультурного концепту WEALTH.

Виклад основного матеріалу. Процес моделювання лінгвокультурного концепту ґрунтується

на виявленні характеристик його змісту, де етимон, або вихідна форма імені лінгвокультурного концепту, слугує виразником найсуттєвіших когнітивних ознак-характеристик закарбованих в концептуальній і мовній картині світу [2, с. 35]. Розкриття прекоцептуальних підвалин лінгвокультурного концепту дає змогу прослідкувати не тільки еволюцію змісту та форми мовних засобів його вербалізації, але й відіграє значну роль у процесі структурування поняттєвого, образного та ціннісного сегментів ментально-мовного конструкту.

Як зазначають науковці, попри той факт, що етимон, як першоформа імені концепту несе, у певному сенсі, мертві знання, які, частіше за все, не усвідомлюються носіями лінгвокультури, все ж визначення вихідної форми імені концепту дає повнішу інформацію про поняттєвий компонент [2, 4]. Вчені також акцентують увагу на наявності безпосереднього зв'язку між внутрішньою формою імені лінгвокультурного концепту і оцінкою, адже вона відбиває асоціативно-образні уявлення носіїв лінгвокультури та слугує мотивом для актуалізації валоративного компонента [2, 4].

Етимологічний аналіз імені лінгвокультурного концепту WEALTH дозволяє дослідити динаміку функціонування даного ментально-мовного конструкту в американській лінгвокультурі, та процес його становлення у ролі ціннісної домінанти. Виявлення прекоцептуальних підвалин лінгвокультурного концепту відбувається шляхом аналізу етимологічних словників англійської мови, які дозволили реконструювати змістові характеристики імені лінгвокультурного концепту, дослідити образно-асоціативні зв'язки об'єктивовані в американській мовній картині світу.

Згідно з етимологічними словниками англійської мови, етимологією лексеми *wealth* (п.), імені лінгвокультурного концепту WEALTH, вважається протоіндоєвропейський корінь *wel-* “благо, добро”, який у прагерманській мові оформився в іменник *welā*, що розширив своє значення й став позначати “добробут, достаток; процвітання, багатство” (*well-being, prosperity in abundance of possessions or riches*) [8, 13]. В англійській мові лексема *wealth* уперше була зафіксована в середині XIII ст. як іменник *welth, welthe, weolthe*, який було створено за аналогією до слова *health* від старонанглійського слова *weal (wel)* зі значенням “благо”, “стан щастя та благополуччя”, “у доброму здоров'ї” (*well-being; the condition of being happy and prosperous*) [8, 13].

У кінці XIV ст. відбулася міжкатегоріальна транспозиція і утворення прикметника *wealthy*, зі значення “багатий, щасливий, процвітаючий” (*rich, happy, prosperous*), наприклад: *In our days the samin wes abusit amang mony in idilnes and wealthy lyfe* [13, р. 222]; *If the wife have skill to rule an house ... then shal al the mariage be more wealthy and fortunate* [13, р. 222]. У тому ж столітті іменник *welth, wealth* розширює значення і починає номінувати не тільки заможний фінансовий стан людини, але й суспільні блага, ресурси, стан заможності, процвітання по відношенню до країни, міста або суспільства,

наприклад: *The world stod thane in al his welthe* [13, р. 221]; *When Egypt with Assyria strove in wealth and luxurie* [13, р. 221].

Таким чином, за результатами компонентного етимологічного аналізу семантичного розвитку імені концепту – іменника *wealth*, мотиваційним стрижнем даної лексеми вважаємо семи “добробут”, “матеріальне благополуччя, багатство”, “володіння речами, що представляють цінність”, які присутні в усіх значеннях імені концепту *wealth* (як іменника, так і прикметника). Варто відзначити, що на час виникнення у XIII ст., лексема *wealth* включала сему “щастя” (*happiness*), що співвідносилась з інтегральною, або архісемою “благо” (*well-being*). Сема “щастя” (*happiness*) прослідковується в значенні лексеми *wealth* в XVI століття, коли лексична одиниця *welthe* починає позначати духовний стан людини, духовне благополуччя (часто у виразах “*for the wealth of (one's) soul*”), наприклад: *For the helthe of her owne sowle and the welthe of her husbond* [р. 222]; *She..procured both suche as was for the welthe of his soule, and prepared holsome meates for his body* [13, р. 222]. Отже, інтегральні семи “благо” та “щастя” (*well-being, happiness*) разом з семою посесивності “володіння речами, що мають цінність” (*prosperity consisting in abundance of valuable possessions*), свідчать про позитивну оцінку матеріальних благ та багатства, та його зв'язок з щастям.

Розглянемо номінативне поле лінгвокультурного концепту WEALTH на сучасному етапі розвитку американського варіанту англійської мови. Номінативним центром лінгвокультурного концепту WEALTH виступає лексема *wealth*, що слугує мовним знаком, який об'єктивує концепт в американській мовній картині світу. Лексема *wealth* актуалізує основні когнітивні ознаки досліджуваного лінгвокультурного концепту, і слугує засобом його закріплення у свідомості носіїв американської лінгвокультури. Вчені підкреслюють, що лексема-ім'я лінгвокультурного концепту є ядром номінативного поля, адже включає суттєві і загальновідомі для всіх носії лінгвокультури ознаки-характеристики ментально-мовного конструкту [1, 2, 3, 4]. Номінативне поле лінгвокультурного концепту WEALTH структуруємо у вигляді польової моделі, де за принципом зменшення вираження когнітивних ознак, були виділені центральна ядерна, при ядерна та периферійна зони досліджуваного ментально-мовного конструкту.

У нашій роботі, під поняттям “когнітивні ознаки” розуміємо основні, найважливіші риси-характеристики лінгвокультурного концепту, які усвідомлюються носіями лінгвокультури, і об'єктивуються посередництвом семантичного наповнення лексичних одиниць, що апелюють до ментально-мовного конструкту. Погоджуємося з науковцями, що семантика номінативів лінгвокультурного концепту тільки частково здатна відбити його складну когнітивну структуру [2, 3, 4]. Однак, номінативне поле лінгвокультурного концепту віддзеркалює його поняттєву складову, що у свою чергу, репрезентує найсуттєвіші характеристики,

те, як даний ментальний конструкт актуалізується у мовній картині світу.

Моделювання номінативного поля лінгвокультурного концепту, як свідчать науковці, передбачає процес ієрархізації змістових елементів мовних одиниць, що апелюють до когнітивних ознак концепту, які виокремлюються на основі сем, що збігаються або є близькими за значенням і, в результаті, можуть трактуватися як узагальнена когнітивна ознака концепта віддзеркалена в семантиці мовного знака, що об'єктивує його у мовній картині світу [1, 4]. Оскільки когнітивна структура лінгвокультурного концепту вербалізується через сукупність смислових елементів мовних одиниць, до ядерної зони лінгвокультурного концепту входить ім'я-репрезентант концепту та його деривати, що закріплюють за мовним знаком його головні когнітивні ознаки. Периферійна зона лінгвокультурного концепту конструюється на основі виділення суттєвих, але не основних когнітивних ознак, а отже інтенсивність проявлення когнітивних ознак у мовних одиницях, що апелюють до лінгвокультурного конструкту, спадає.

Зміст лінгвокультурного концепту WEALTH розкривається в семантиці багатозначної лексеми *wealth*. Аналіз лексикографічних джерел американського варіанту англійської мови, дав змогу виділити архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ та ЦІННЕ МАЙНО (*an abundance of money and valuable possessions, the state of being rich, material prosperity*), які відбивають головні семантичні ознаки імені лінгвокультурного концепту WEALTH, та актуалізують його головні когнітивні ознаки, усвідомлювані носіями американської лінгвокультури та закріплені у мовній картині світу [6, 11, 12, 14, 15].

Лексеми *wealth* (n.), *wealthy* (adj.), *the wealthy* (n.) утворюють ядро номінативного поля лінгвокультурного концепту WEALTH, та збігаються за денотативним, сигніфікативним і прагматичним аспектами значення, різняться за приналежністю до лексико-граматичної категорії. Варто також зазначити, що виділені архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ, ЦІННЕ МАЙНО, імпліковані етимомом “добробут”, “благополуччя” (*well-being*), що дозволяє припустити наявність загальнопозитивної оцінки по відношенню до даного ментально-мовного конструкту в американській лінгвокультурі.

У нашій науковій праці, згідно з моделлю номінативного поля, приядерну зону (ближню периферію) лінгвокультурного концепту WEALTH формують мовні одиниці, об'єднанні архісемами ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ, ЦІННЕ МАЙНО, які, тим самим, актуалізують головні когнітивні ознаки даного ментально-мовного конструкту в американській мовній картині світу. Дотримуємося думки, що архісема є ієрархічно центральною смисловою одиницею номінативного поля, що одночасно виступає головною, домінуючою когнітивною ознакою лінгвокультурного концепту. У свою чергу, вважаємо, що диференційні семи або гіпосеми, які відбивають відмінні ознаки у змісті одиниць-репрезентантів, визначають і конкретизують

архісеми, а отже є додатковими когнітивними ознаками лінгвокультурного концепту, які входять до периферії і відбивають оцінки та інтерпретації мовних репрезентантів концепту.

За даними аналізу словників і тезаурусів американського варіанту англійської мови виокремлено числений ряд мовних одиниць, що активують головні когнітивні ознаки лінгвокультурного концепту WEALTH, через наявність у їх семному складі архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ: *rich, opulent, well-off, better off, well-to-do, moneyed, big money (bucks), megabucks, cash-rich, a king's ransom, money is no object, deep pockets*; та додаткові когнітивні ознаки лінгвокультурного концепту WEALTH через наявність у семному складі мовних репрезентантів архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ та диференційних сем (гіпосем): *fortune, success, prosperous, doing (very) nicely, on easy street* (гіпосеми УСПІХ, УДАЧА); *well-born, high-born, well-fed, in-funds, blue-blooded, aristocratic, advantaged, privileged* (гіпосеми ПЕРЕВАГА, РОДИНА ВИСОКОГО СОЦІАЛЬНОГО КЛАСУ); *well-being, welfare, wellness* (гіпосеми ЩАСТЯ, ЗДОРОВ'Я, БЕЗПЕКА); *opulent, luxuriance, comfortably off, in the lap of luxury* (гіпосеми РОЗКІШНИЙ, ДОРОГИЙ, ГАРНИЙ СТАНДАРТ ЖИТТЯ); *affluent, money is no object, comfortably off* (гіпосема КУПУВАТИ РЕЧІ ДЛЯ ЗАДОВОЛЕННЯ).

Мовні одиниці *fortune, success, prosperous, doing (very) nicely, on easy street* окрім архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ, включають диференційні семи “успіх”, “удача” (*prosperity attained partly through luck, success; achieve something that you want*), що актуалізують додаткові когнітивні ознаки УСПІХ, УДАЧА які відбивають загальнопозитивні оцінки лінгвокультурного концепту WEALTH. Додаткова когнітивна ознака УСПІХ говорить про кореляцію між матеріальною забезпеченістю, багатством та успіхом, тобто позитивно оцінюваними досягненнями у житті. У той самий час додаткова когнітивна ознака УДАЧА свідчить про те, що наявність матеріального достатку не завжди залежить від вкладених зусиль, а може співвідноситися із щасливим перебігом обставин.

I have had the good fortune to work with some brilliant directors [14]; *Fortune smiled on me (= I had good luck)* [14]; *He made a fortune in real estate* [14]; *She inherited a share of the family fortune* [14]; *He has got wealth and success, which is not a problem* [12]; *With economic expansion comes the promise of a more prosperous future* [11]; *He started his own business and he is doing very nicely* [11].

Семантична спільність за архісемою ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ властива мовним одиницям *well-born, high-born, well-fed, in-funds, blue-blooded, aristocratic, advantaged, privileged* які, додатково включають диференційні семи “перевага” (*having benefits that others do not have*) і “родина високого соціального класу” (*upper class family*), тим самим актуалізуюючи у лінгвокультурному концепті WEALTH додаткові когнітивні ознаки ПЕРЕВАГА і РОДИНА ВИСОКОГО СОЦІАЛЬНОГО КЛАСУ.

Додаткові когнітивні ознаки ПЕРЕВАГА і РОДИНА ВИСОКОГО СОЦІАЛЬНОГО КЛАСУ свідчать про наявність кореляції між матеріальним достатком, що гарантує високий соціальний статус, та привілеями у суспільстві, які мають вихідці з можливих родин.

The wellborn men among the colonists had no experience with physical labor [12]; Southampton has a diverse population, which includes—along with Thurston Howell-ish blue bloods and unreal housewives—many middle-class residents, and members of the Shinnecock tribe, whose reservation borders the village [12]; Everyone present is dressed in the aristocratic drag of old money—bespoke suiting, chunky gold baubles—right up to the tall, teased hairstyles on the handsome older women [12]; He comes from an advanced community [14].

В приядерну зону лінгвокультурного концепту WEALTH входять лексеми *well-being, welfare, wellness*, за включенням до їх семного складу архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ. Мовні одиниці *well-being, welfare, wellness* у своїй семантиці містять окрім архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ (*having enough money*), гіпосеми “щастя”, “здоров’я”, та “безпека” (*being happy, healthy, and safe*), що актуалізують у складі лінгвокультурного концепту WEALTH додаткові когнітивні ознаки ЩАСТЯ, ЗДОРОВ’Я, БЕЗПЕКА, які відбивають загальнопозитивну оцінку даного ментально-мовного конструкту.

This is a global-scale table of who scores what in the vital statistics of 21st century wealth combined with well-being [12]; Intervention practices show ways of regaining a sense of well-being via safe -- one may even say “healthy” -- public space [12]; Among the purposes of a nation is its promotion of the welfare and happiness of human beings [12]; Wealth in wellness " is demonstrated in two ways -- improved health and lower medical costs [12].

Наявність архісеми ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ у семному складі мовних одиниць *opulent, luxuriance, in the lap of luxury* дозволяє віднести їх до приядерної зони лінгвокультурного концепту WEALTH, які, посередництвом диференціальних сем “розкішний”, “дорогий”, “гарний стандарт життя” (*beautiful, expensive, having a good/pleasant standard of living*) актуалізують додаткові когнітивні ознаки РОЗКІШНИЙ, ДОРОГИЙ, ГАРНИЙ СТАНДАРТ ЖИТТЯ у складі досліджуваного ментально-мовного конструкту.

The cash the operation generated was used to buy opulent homes, vacations, properties and luxury vehicles, detectives said [12]; He lived an opulent lifestyle that included sports cars and enormous homes [6]; The wealth of the regidores also re-ected these changes; apart from a handful of opulent aristocrats, the majority possessed more modest means than their ancestors [6]; Near the pass, junipers flourish in great beauty and luxuriance [6]; We spent two weeks in the hotel living in the lap of luxury [14].

Мовні одиниці *affluent, money is no object, comfortably off* входять до приядерної зони номінативного поля лінгвокультурного концепту WEALTH за

архісемою ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ, і актуалізують додаткову когнітивну ознаку за диференційною семою “купувати речі для задоволення” (*rich enough to buy things for pleasure, can buy what you want, a lot of money available to spend and invest*). Додаткова когнітивна ознака КУПУВАТИ РЕЧІ ДЛІЯ ЗАДОВОЛЕННЯ відбиває позитивну оцінку грошей, що не тільки виступають загальним еквівалентом купівлі-продажу товарів, але й вдовольняють потреби, приносять задоволення і викликають інші позитивно забарвлені емоції.

He is affluent and can afford to send his children to the best schools [12]; On the other hand, the program has been expensive, and its benefits accrue to people who are already affluent enough to buy a home [12]; He always travels first class—money is no object [14]; Certainly, the merchant taylor was comfortably off, possessing tenements and other property that may have amounted to some 600 [12].

Головна когнітивна ознака лінгвокультурного концепту WEALTH ЦІННЕ МАЙНО експлікується через входження до приядерної зони номінативного поля мовних одиниць, що включають відповідну архісеми у своєму семному складі *asset, possession, effects, holdings, chattel, (everything but) the kitchen sink*. Додаткові когнітивні ознаки лінгвокультурного концепту WEALTH актуалізуються через наявність у семантиці мовних репрезентантів архісеми ЦІННЕ МАЙНО та диференціальних сем (гіпосем): *real estate, propertied, landed, devise* (гіпосеми ЗЕМЛЯ, БУДІВЛЯ); *belongings, goods, goods and chattels, valuables, crown jewels* (гіпосеми РУХОМЕ МАЙНО, КОШТОВНІСТЬ).

Так, лексеми *real estate, propertied, landed, devise* входять до приядерної зони номінативного поля лінгвокультурного концепту WEALTH за архісемою ЦІННЕ МАЙНО, і актуалізують додаткову когнітивну ознаку ЗЕМЛЯ, БУДІВЛЯ за диференційною семою “майно у формі землі або будівель” (*property in the form of land or buildings*). До прикладу: *San Antonio’s healthy economy and robust recent job growth have driven up demand for the city’s office real estate market, economists said [12]; But there is another liberalism that has been bound up since the 19th century with the fate of capitalist expansion, concerned with advancing the individual interests of the propertied and the shareholder [12]; Households living in landed property, who spent nearly 5% more on average every year between 2008 and 2013, tightened the purse strings to just 0.2% [12]; Historically, horse sport was a pursuit of the landed and, in its earliest iterations, the Classic could still be counted on to draw out what remained of the clubby Hamptons summer elite [12].*

Мовні одиниці *belongings, goods, goods and chattels, valuables, crown jewels* включають до свого семного складу окрім архісеми ЦІННЕ МАЙНО, диференційні семи “рухоме майно”, “коштовність”, (*possessions that can be moved, the things that you own that can be moved, possessions that are worth a lot of money, for example jewelry*). Диференційні семи “земля”, “будівля”, “рухоме майно”, “коштовність”

дозволяють виділити відповідні додаткові когнітивні ознаки ЗЕМЛЯ, БУДІВЛЯ, РУХОМЕ МАЙНО, КОШТОВНІСТЬ у складі лінгвокультурного концепту WEALTH.

Висновки. Отже, результати наукової розвідки дали змогу дійти висновку, що мотиваційним стрижнем імені лінгвокультурного концепту WEALTH є семи “добробут”, “матеріальне благополуччя”, “володіння речами, що представляють цінність”, які співвідносились з інтегральною, або архісеомою “благо” (*well-being*), присутньою в вихідному значенні етимона, що дозволяє припустити наявність загальнопозитивної оцінки матеріальних благ та багатства, та їх зв’язок з щастям. У процесі компонентного аналізу мовних одиниць-репрезентантів лінгвокультурного концепту WEALTH, були виділені головні та додаткові когнітивні ознаки даного ментально-мовного конструкту. Головні когнітивні ознаки ЗНАЧНА КІЛЬКІСТЬ ГРОШЕЙ, ЦІННЕ МАЙНО актуалізуються у численному ряді мовних одиниць, які входять до приаєрної зони номінативного поля лінгвокультурного концепту. Мовні засоби, які мають у своєму семному складі диференційні семи (гіпосеми), що визначається нами, як додаткові когнітивні ознаки концепту, входять до периферії номінативного-поля. Додаткові когнітивні ознаки УСПІХ, УДАЧА, ПЕРЕВАГА, РОДИНА ВИСОКОГО СОЦІАЛЬНОГО КЛАСУ, ЩАСТЯ, ЗДОРОВ’Я, БЕЗПЕКА, КУПУВАТИ РЕЧІ ДЛЯ ЗАДОВОЛЕННЯ, ЗЕМЛЯ, БУДІВЛЯ, РУХОМЕ МАЙНО, КОШТОВНІСТЬ відбивають позитивну оцінку лінгвокультурного концепту WEALTH. Перспективою дослідження вважаємо аналіз валоративного складника лінгвокультурного концепту WEALTH об’єктивованого в американській мовній картині світу.

Список літератури

1. Жаботинская С. А. Концептуальная метафора: процедура анализа для множественных данных / С.А. Жаботинская // Актуальні проблеми менталінгвістики: Збірник статей за матеріалами VII Міжнародної конференції (Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, 28–29 квітня 2011 р.). – Черкаси: Ант, 2011. – С. 3–6.
2. Загнітко А.П. Сучасні типології концептів: когнітивний, лінгвокультурологічний, прагматичний аспекти / А.П. Загнітко. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – Вип. 11. – С. 33–46.
3. Капнина Г.И. Концепт как базовое понятие лингвокультурологии / Г.И. Капнина // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки. – 2017. – № 1. – С. 215–218.
4. Карасик В.И. Лингвокультурная концептология : учеб. пособие / В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Г.Г. Слышкин // ВГПУ, Калмыцкий гос. ун-т, Науч.-исслед. лаборатория “Аксиологическая лингвистика”. – Волгоград : Парадигма, 2009. – 116 с.
5. Bowler K. Blessed: A history of the American prosperity gospel / K. Bowler. – Oxford University Press, 2018. – 336 p.
6. Cambridge Essential American English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://dictionary.cambridge.org>
7. Chomsky N. Requiem for the American dream: The 10 principles of concentration of wealth & power / N. Chomsky. – Seven Stories Press, 2017. – 172 p.
8. Historical thesaurus [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ht.ac.uk>
9. Lakoff G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnsen. – Chicago: The University of Chicago Press, 2003. – 193 p.
10. Lebergott S. The American economy: income, wealth and want / S. Lebergott. – Princeton University Press, 2015. – 382 p.
11. Macmillan Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.macmillandictionary.com/>
12. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unabridged.merriam-webster.com/>
13. Murray J.A.H. A new English dictionary on historical principles: Volume X, Part II, V-Z, [Електронний ресурс] / [edited by J.A.H. Murray, H. Bradley, W.A. Craigie, C.T. Onions] – Режим доступу : <https://archive.org/stream/ANewEnglishDictionaryOnHistoricalPrinciples.10VolumesWithSupplement/10.p2.NEDHP.VWXYZ.Oxford.Murray.1928.#page/n7/mode/2up>
14. Oxford Advanced American Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/
15. Webster’s Online Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.websters-online-dictionary.org/>

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 378.14

Білявська Т. М.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Biliavska T. M.

National University of V. O. Sukhomlynsky

PROBLEMATIC STUDYING THE COURSE OF LANGUAGE TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Анотація.

У статті порушено питання мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Висвітлено вимоги, які ставить суспільство перед сучасним учителем. З'ясовано, що традиційні методи навчання не досить ефективно сприяють формуванню професійних вмінь та навичок майбутніх фахівців. У науковій розвідці досліджено питання проблемного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтовано ефективність застосування проблемних методів навчання в процесі мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Доведено, що проблемне навчання сприяє формуванню здатності самостійного оволодіння знань шляхом власної пошукової діяльності.

Abstract.

In the article the question of language training of future elementary school teachers is violated. Previously documented the requirements that the society puts in front of a modern teacher. It was found that traditional methods of teaching do not effectively contribute to the formation of professional skills and skills of future specialists. In scientific research investigated the issues of problem study in the process of professional training of the future primary school teachers. Effectiveness of problematic teaching methods is substantiated in the process of language training of the future elementary school teachers. It is proved that problematic study promotes formation of self-mastering knowledge through its own search activity.

Ключові слова: професійна освіта, мовна підготовка, проблемне навчання, майбутній вчитель, початкова школа.

Key words: vocational education, language training, problematic study, future teacher, elementary school.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство ставить низку вимог до майбутніх фахівців, як-от: вміння ставити мету та досягати її, навчатися впродовж життя, співпрацювати в команді, вміння критично мислити, спілкуватися в багатокультурному середовищі, володіти сучасними технологіями. Тому на сучасному етапі розвитку освіти актуальним видається питання підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які будуть успішними на ринку праці. Така проблема не може бути розв'язана в межах сучасної системи навчання. Це насамперед пов'язано з традиційними методами навчання. Особливість зазначених методів полягає в тому, що активну позицію посідає викладач, зокрема при вивченні теоретичного матеріалу. Відповідно студенти здебільшого досить пасивно сприймають новий матеріал. Таким чином, традиційні методи навчання передбачають фактичну передачу знань, однак не сприяють ґрунтовному засвоєнню теоретичного матеріалу. Крім цього традиційні методи навчання не досить ефективно сприяють формуванню професійних вмінь майбутніх фахівців, а головне, здатності використовувати їх в подальшій професійній діяльності. У цьому контексті видається актуальним застосування таких методів навчання, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності

студентів, підвищенню їхньої мотивації до навчання та навіть у деякій мірі підвищенню рівня емоційності навчання. Серед низки сучасних педагогічних технологій дедалі більшої актуальності набуває проблемне навчання. Тут варто висвітлити переваги такого навчання. По-перше, у результаті застосування проблемних методів навчальний матеріал видається більш переконливим і доказовим. По-друге, проблемне навчання сприяє формуванню навичок дослідницької роботи; спонукає мислити науково, логічно, творчо. По-третє, впливає на емоційну сферу студентів (отримують позитивні емоції від результату своєї роботи).

Аналіз актуальних досліджень. У 60-х роках ХХ століття розпочато ґрунтовні дослідження різних аспектів проблемного навчання. У подальшому це питання набирає все більшої актуальності, тому стає об'єктом досліджень низки вчених. Так, у межах психології цю проблему вивчали С. Рубінштейн, О. Матюшкін; застосування проблемного навчання в процесі шкільного навчання висвітлив М. Скаткін. Також проблемне навчання стало предметом наукових розвідок таких учених, як-от: В. Дрибан, В. Вергасов, А. Фурман, О. Коваленко, І. Лернер, М. Махмутов, В. Паламарчук, В. Курвітс,

Л. Чубарова, Н. Менчинська, М. Данилов, Ю. Бабанський, А. Хуторський, М. Фіцула.

Мета статті – дослідити питання застосування проблемного навчання у вищому навчальному закладі; висвітлити ефективність застосування проблемних методів навчання в процесі мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано теоретичні та емпіричні методи. У межах теоретичних методів здійснено аналіз і синтез літератури з дидактики, лінгводидактики, з українського мовознавства; аналіз державних документів у галузі мовної освіти; аналіз обсягу і змісту підручників та навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; аналіз і синтез передового досвіду роботи науковців, викладачів філологічних дисциплін педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. За допомогою емпіричних методів проведено усне опитування студентів, інтерв'ювання, анкетування та тестування.

Виклад основного матеріалу. Не викликає заперечень теза про те, що наразі у сучасній дидактиці досліджено низку педагогічних технологій, які спрямовані на підвищення рівня ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі. Посеред сучасних педагогічних технологій чільне місце посідає проблемне навчання.

Технологія проблемного навчання має свою специфіку. Так, у проблемному навчанні виокремлюють певні етапи. На підготовчому етапі відбувається створення проблемної ситуації. Цей етап характеризується накопиченням знань та розвитком необхідних розумових операцій. На цьому етапі викладач висвітлює певні положення, правила, наукові висновки, які передбачають певні протиріччя. У такий спосіб викладач створює проблемну ситуацію, формулює проблему, проте не зазначає способів її розв'язання. На основному етапі відбувається аналіз проблеми. На цьому ж етапі необхідними є актуалізація знань, умінь і навичок щодо розв'язання проблеми та відповідно усвідомлення її студентами. При цьому тут важливо запропонувати студентам напрям пошуку шляхів розв'язання проблеми; надати матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення. *Заключний етап* передбачає висунення й обґрунтування гіпотези. Тут варто визначити план пошуку шляхів розв'язання проблеми або створити умови для самостійної роботи студентів. Зокрема, формулювання проблеми чи пошуку власних шляхів її розв'язання; для знаходження варіантів перевірки чи доведення правильності певних положень, тез, правил тощо [2;5].

Особливістю проблемного викладу знань є те, що викладач не пояснює певні положення або правила, а пропонує студентам фактичний матеріал на тлі проблемних ситуацій. Викладач заздалегідь планує ситуації такого типу, а потім систематично створює їх в межах проведення заняття. Відповідно це спонукає студентів до часткової або повної самостійної пізнавальної діяльності, яка сприяє усвідомленню й розв'язанню навчальних проблем.

Варто наголосити, що для проблемного викладу навчального матеріалу важливо враховувати критерії його відбору. Перший критерій – значущість матеріалу в межах дисципліни, яку вивчає.

Зокрема, це той матеріал, що є основним щодо певної теми, розділу чи курсу; є складовою навчального предмета. Другий критерій – доступність матеріалу навчання.

Необхідно зазначити, що проблемне навчання має певні складові. Зокрема, таке навчання передбачає наявність проблемної ситуації, визначення проблеми, наявність проблемного запитання, проблемного завдання.

Однією з умов виникнення наукової проблеми є суперечлива ситуація та неспроможність пояснити її в межах наявних у студентів знань. *Проблемні ситуації* можливо створити різними шляхами. 1. Викладач чітко визначає проблему та називає її студентам. 2. Викладач не називає проблему, але створює певні умови, за яких студенти повинні усвідомити та визначити її. 3. Викладач висвітлює проблему – студенти розв'язують її. Внаслідок цього студенти стикаються з іншою проблемою – додатковою. Додаткову проблему (вторинну) студенти виявляють самостійно. Однак ця проблема повинна бути передбачена викладачем. У цьому контексті важливим видається наголосити, що викладач особисто визначає певний шлях. Проте тут варто взяти до уваги рівень підготовки студентів та їхньої пізнавальної активності.

Науковці визначають типи проблемних ситуацій, які є найпоширенішими в процесі навчання [4]. *Ситуацію несподіваності* варто створювати, якщо ознайомлюють з фактами, положеннями, які можуть здаватися студентам парадоксальними. Наприклад, вживання фемінітивів (відповідно до нового правопису є нормативним: психолог – психологиня, філолог – філологиня). *Ситуацію конфлікту* використовують за умови, якщо нові правила, положення, висновки вступають у протиріччя з усталеними науковими поглядами, теоріями тощо. Важливою у межах вивчення мовних дисциплін є *ситуація передбачення*, яка характеризується здійсненням наукового пошуку відповідно до суперечливих фактів. Наприклад, новий правопис діє здебільшого тільки в науковій сфері та офіційно-діловій. Однак в публіцистиці та в художнім стилі користуються іншими правописними системами (наприклад, правописом В. Німчука). Актуальним видається питання: До яких наслідків може призвести такий правописний плюралізм?

Цікавими для студентів є такі проблемні ситуації. *Ситуація спростування*, у межах якої їм пропонують довести неспроможність певної ідеї. *Ситуація невідповідності*, яка виникає, коли знання, світогляд студентів протирічить науковим відомостям, ідеям тощо. *Ситуація вибору* передбачає визначення правильної відповіді посеред кількох можливих та обґрунтування свого вибору. *Ситуація невизначеності* виникає, якщо проблемне завдання містить недостатню кількість відомостей для розв'язання. У такому разі студенти повинні самостійно здобути знання, яких не вистачає для успішного розв'язання проблеми.

У процесі розв'язання *проблемних ситуацій* можуть виникнути *суперечності*. Зокрема, студентам не вистачає попереднього загального об'єму знань для розв'язання проблемної ситуації. Можуть мати місце суперечності іншого характеру. Так, студенти виконали успішно практичне завдання,

однак не вистачає теоретичних знань для пояснення та обґрунтування. Студенти мають ґрунтовні теоретичні знання, однак неспроможні обрати практичний шлях розв'язання.

Не викликає заперечень, що *розв'язання проблеми* передбачає необхідність здобуття нових знань. Адаже та суперечність, яку містить проблема, може бути подолана, якщо студент володіє відповідним рівнем знань або студент повинен здобути необхідні знання щодо розв'язання певного питання. Науковці у своїх працях висвітлили певну класифікацію проблем. Так, за місцем виникнення визначають: міжпредметні; проблеми, що постають у межах певного предмета; позааудиторні (актуальні в процесі виконання домашніх завдань) [2; 5]. У межах нашого дослідження актуальною видається кожна із зазначених проблем. Зокрема, важливо створювати проблемні ситуації та визначити проблеми на межі таких предметів, як-от: сучасна українська літературна мова та методика навчання української мови в початковій школі; практикум з правопису та методика навчання української мови.

Розподіляють також проблеми відповідно до їхньої ролі в навчальному процесі. *Основні* проблеми стосуються всього навчального матеріалу, який вивчають на занятті. Зазвичай такі проблеми ставлять перед студентами на початку пари. *Допоміжні* проблеми допомагають розв'язати основну проблему. До них вдаються за умови, якщо студентам не вдається успішно розв'язати основну проблему або для поетапного подолання основної проблеми. Актуальними видаються проблеми, які визначають за способами розв'язання проблем. Їх поділяють на фронтальні (пропонують розв'язати всій групі), групові (ставлять перед окремою групою студентів), індивідуальні (студент розв'язує самостійно).

У межах проблемного навчання варто застосовувати відповідні *методи навчання*. У цьому контексті актуальними видаються такі методи: проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий та дослідницький. Вибір методів навчання обумовлено певними факторами: рівень самостійності студентів, вид заняття (лекція чи практичне заняття), тема заняття тощо. Наприклад, *метод проблемного викладу матеріалу* безперечно є актуальним переважно на лекційних заняттях. Суть цього методу полягає в створенні проблемної ситуації, її аналізу, виявлення протиріч, визначення проблеми та способів її розв'язання, висунення гіпотез та обґрунтування їх. Однак цей метод застосовують не тільки в монологічному режимі лекції, а й в діалогічному режимі семінару. Наприклад, у контексті нашого дослідження актуальними були б проблемні запитання в процесі вивчення теми «Лексикологія»: Чим омоніми відрізняються від багатозначних слів? Проблема: і омоніми, і багатозначні слова звучать та пишуться однаково, мають різне значення. *Частково-пошуковий метод* передбачає пояснення нового матеріалу в поєднанні з проблемними запитаннями та завданнями. Тут важливо, щоб студенти

самостійно формулювали проблеми, ставили проблемні запитання, але під керівництвом викладача. У цьому контексті актуальними видаються евристичні бесіди, дискусії, «мозковий штурм». Наприклад, у процесі проведення проблемного семінару доречно запровадити групову роботу з використанням частково-пошукових методів. Розподілити студентів на дві групи: генератори ідей та експерти. Генератори ідей ставлять проблеми, висувують гіпотези, експерти оцінюють їх. У такий спосіб буде досягнуто колективне розв'язання проблеми. Застосування *дослідницького методу* вимагає високого рівня самостійності студентів. Цей метод варто застосовувати, за умов наявності у студентів тієї теоретичної бази, яка необхідна для розв'язання досліджуваної проблеми. Викладач пропонує проаналізувати та систематизувати факти, організовує пошукову діяльність студентів, надає низку завдань, чим спонукає до самостійної роботи. Завдання можуть бути розраховані на кілька хвилин заняття, а також на кілька днів, тижнів та навіть місяців. Тут актуальною є використання першоджерел, застосування досвіду експерименту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, технологія проблемного навчання – один із найперспективніших напрямів розвитку особистості майбутніх учителів початкової школи. Безумовно, проблемне навчання забезпечує не тільки наявність системи знань, умінь та навичок, але й сприяє формуванню в них здатності до оволодіння знань шляхом самостійної діяльності, розвиває інтерес до навчання. Однак у цьому контексті важливо зауважити, що проблемне навчання буде якісним та успішним за певних умов: наявність відповідної науково-методичної бази викладача, готовність студента до проблемного викладу матеріалу, науково-методична забезпеченість процесу навчання щодо створення проблемних ситуацій, урахування особливостей певної дисципліни (тема, обсяг годин на тему тощо).

Список літератури

1. Перегуда І., Мирончук Н.М. Застосування проблемного навчання у вищому навчальному закладі. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 127–129.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи [Електронний ресурс]. К., 2003. 271 с. Режим доступу: <http://nashaucheba.ru/v12486/>
3. Дроздова І.П. Методика викладання, педагогіка та психологія вищої освіти: навч. посібн. Х., 2008. 140 с.
4. http://ua-referat.com/Методика_створення_проблемних_ситуацій
5. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]. К., 2005. 399 с. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/12631113/pedagogika/problemne_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi

УДК: 378:37. 31.

Гречаник Н. І.

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
докторант ГНПУ ім. О. Довженка

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11936](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11936)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Hrechanyk Nataliya

Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor of pedagogy and
of the psychology of primary education,
doctoral student at the Hlukhiv National
Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko

CREATING THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: ACCORDING TO THE RESULTS OF A ASCERTAINING EXPERIMENT

Анотація.

Стаття присвячена висвітленню результатів констатувального експерименту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. Висвітлений алгоритм визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за низкою критеріїв і відповідних до них структурних компонентів досліджуваного феномену, а саме: емоційно-вольовий критерій (культурологічна спрямованість), мотиваційно-ціннісний критерій (культурологічна готовність), когнітивний критерій (культурологічна обізнаність), діяльнісно-процесуальний критерій (культурологічна активність) і рефлексивний критерій (культурологічна самодостатність). Виокремлення критеріїв і їх показників дало змогу визначити рівні сформованості культурологічної компетентності: низький (адаптивно-підготовчий), середній (репродуктивний), високий (компетентно-продуктивний).

Abstract.

The article is devoted to the coverage of the results of the ascertaining experiment of forming cultural competence of future primary school teachers in professional training. The algorithm of determining the level of formation of culturological competence of future primary school teachers by a number of criteria and corresponding structural components of the phenomenon under study is covered, namely: emotional-volitional criterion (culturological orientation), motivational-value criterion (culturological readiness), cognitive criterion (culturological awareness), active-procedural criterion (culturological activity) and reflexive criterion (culturological self-sufficiency). Identification of criteria and their indicators allowed to determine the levels of formation of culturological competence: low (adaptive), medium (reproductive), high (competency-productive).

Ключові слова: культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, емоційно-вольовий критерій, мотиваційно-ціннісний критерій, когнітивний критерій, діялісно-операційний критерій, рефлексивний критерій.

Keywords: culturological competence of future primary school teachers, emotional-volitional criterion, motivational-value criterion, cognitive criterion, active-operative criterion, reflexive criterion.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що культурологічна компетентність є важливим компонентом професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а її формування – це пріоритетний напрям професійного становлення студентів, який відображає результат засвоєння світової й національної культурної спадщини, характеризує професійну діяльність з орієнтацією на культурні надбання, загальнолюдські цінності соціальної комунікації в полікультурному середовищі. Тому стратегічним завданням наукового дослідження є цілеспрямоване формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

Програма експериментальної роботи з формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці передбачала: вивчення освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо проблеми дослідження; розроблення й добір методик для вивчення стану сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, збір експериментальних даних, здійснення їх статистичної обробки; установлення рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі статистично оброблених даних та визначених критеріїв і

показників; розроблення моделі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі виокремлених завдань; вибір контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп студентів для перевірки ефективності розробленої системи, статистичне доведення однорідності обраних груп; проведення апробації й оцінювання ефективності запропонованої методики формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, узагальнення одержаних результатів.

На теоретично-практичному й пошуковому етапах педагогічного дослідження було виокремлено компонентну структуру, критерії і показники сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи: *культурологічна спрямованість, культурологічна готовність, культурологічна обізнаність, культурологічна активність, культурологічна самодостатність*, які становлять і забезпечують умовиваність, цілеспрямованість, ефективність і результативність дій щодо досягнення мети підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи шляхом удосконалення культурологічного складника останньої, а саме цілеспрямованого формування культурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до компонентів, обґрунтовано такі *критерії: емоційно-вольовий, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-процесуальний і рефлексивний*. Виокремлення критеріїв і їх показників дало змогу визначити рівні сформованості культурологічної компетентності: *низький (адаптивно-підготовчий), середній (репродуктивний), високий (компетентнісно-продуктивний)*.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення тих особливостей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи які забезпечуються в умовах традиційної системи підготовки у ЗВО, а також факторів, актуалізація яких могла б підвищити рівень формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На етапі констатувального експерименту розв'язувались наступні дослідницькі *завдання*: вивчення ступеню вмотивованості здобувачів вищої освіти до опанування професією вчителя початкової школи і її культурологічним складником; дослідження особливостей взаємних оціночних ставлень, установок викладачів і студентів у цілісному педагогічному процесі; вивчення особливостей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

До констатувального експерименту було залучено 452 особи, із них: 28 викладачів (експертів) і 424 студенти, із яких були сформовані контрольна (КГ – 208 студентів) та експериментальна (ЕГ – 216 студентів) групи.

На цьому етапі педагогічного експерименту в експериментальних групах був проведений діагностувальний експеримент по встановленню рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх фахівців за допомогою спостереження й методів педагогічних вимірів (анкетування, тестування, співбесіди). У дослідженні застосовувалися результати самооцінки знань шляхом задіяння методів виміру культурологічної компетентності студентів: метод тестування, спостереження й аналізу навчальної діяльності.

Також на цьому етапі педагогічного експерименту були впроваджені авторські анкети щодо виявлення сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим, мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-операційним і рефлексивним критеріями.

Перейдімо до аналізу результатів констатувального діагностики рівнів сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи згідно виокремлених критеріїв і рівнів.

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *емоційно-вольовим* критерієм нами було використано: тест «Спрямованість особистості»; методику діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерсон).

Результати оцінювання презентовано у таблиці 1:

Таблиця 1

Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за емоційно-вольовим критерієм (культурологічна спрямованість)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-підготовчий	114	54,81	123	56,94
Репродуктивний	63	30,29	67	31,01
Компетентнісно-продуктивний	31	14,90	26	12,04
Всього	208	100	216	100

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *мотиваційно-ціннісним* критерієм нами було використано: авторські анкети,

опитувальні листи, метод «Мотиви вибору професії», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Результати оцінювання презентовано у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним критерієм (культурологічна готовність)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-підготовчий	122	58,66	126	58,33
Репродуктивний	57	27,40	59	27,32
Компетентісно-продуктивний	29	13,94	31	14,35
Всього	208	100	216	100

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *когнітивним* критерієм нами було використано комплексних авторських завдань

для оцінювання культурологічної обізнаності майбутніх учителів початкової школи. Результати оцінювання презентовано у таблиці 5.3:

Таблиця 3

Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм (культурологічна обізнаність)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-підготовчий	118	56,73	122	56,48
Репродуктивний	63	30,29	67	31,02
Компетентісно-продуктивний	27	12,98	27	12,50
Всього	208	100	216	100

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *діяльнісно-процесуальним* критерієм нами було використано авторські методики

виявлення актуалізації навичок культурологічної активності студентів. Результати оцінювання презентовано у таблиці 5.4.

Таблиця 4

Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за діяльнісно-процесуальним критерієм (культурологічна активність)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-підготовчий	124	54,81	130	60,19
Репродуктивний	60	30,29	58	26,85
Компетентісно-продуктивний	24	14,90	28	12,96
Всього	208	100	216	100

Для визначення рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за *рефлексивним* критерієм нами було використано діагностику методика діагностики особистості на мотивацію до успіху й до

уникнення невдач (Т. Елерсон), авторські методики з'ясування рівня самостійності студентів щодо процесу й результату культурологічної активності. Результати оцінювання презентовано у таблиці 5.

Рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи за рефлексивним критерієм (культурологічна самодостатність)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-підготовчий	120	57,69	124	57,41
Репродуктивний	59	28,37	62	28,70
Компетентнісно-продуктивний	29	13,94	30	13,89
Всього	208	100	216	100

Як видно з таблиць 1- 5, у студентів на констатувальному етапі превають низький і середній рівні сформованості культурологічної компетентності за всіма критеріями.

Результати діагностики загального рівня сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи подано у таблиці 6.

Таблиця 6

Результати діагностики рівнів культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (констатувальний експеримент)

Рівні	Кількість студентів			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	абс.	%	абс.	%
Адаптивно-підготовчий	120	57,69	125	57,87
Репродуктивний	60	28,85	63	29,17
Компетентнісно-продуктивний	28	13,46	28	12,96
Всього	208	100	216	100

Вірогідність результатів проведеної експериментальної роботи на констатувальному етапі й достовірність експериментальних даних визначено з використанням непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який дозволяє знайти відмінності між двома розподілами та оцінити її достовірність, а також отримати надійність результатів у 95 % вірогідності (Новиков, 2004). Зокрема для перевірки гіпотези H_0 про відсутність відмінностей між двома емпіричними (експериментальними) розподілами.

Основна розрахункова формула критерію χ^2 -квадрат має такий вигляд

$$\chi_{емп}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i - m_i}{N - M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

N – загальна кількість учнів експериментальної групи (208 осіб);

M – загальна кількість учнів контрольної групи (216 осіб);

n_i – кількість учнів експериментальної групи (ЕГ), які мають середні бали за критеріями компетентнісно-продуктивного (n_1), репродуктивного (n_2), та адаптивно-підготовчого (n_3) рівнів;

m_i – кількість учнів контрольної групи (КГ), які мають середні бали за критеріями компетентнісно-продуктивного (m_1), компетентнісно-продуктивного (m_2), адаптивно-підготовчого (m_3) рівнів;

L – шкала оцінювання, $L = 3$.

Для χ^2 -квадрат критерію рівні значущості оцінені за кількістю ступенів вільності ν , що обчислене за формулою:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1),$$

де k – кількість вибірок, стовпчиків (груп), s – кількість характеристик, за якими відрізняються вибірки, рядків (рівнів оцінювання).

За формулою (3.1) $\chi_{емп}^2 = 0,024277$. Визначаємо число ступенів вільності за формулою (3.2) $\nu = (k - 1) \cdot (c - 1) = (2-1)(3-1)=2$. У табл.12 додатку 1 [Ермолаєв, 2003, с.306] знаходимо величини $\chi_{кр}^2$ для рівнів значимості $P=0,05$ та $P=0,01$:

$$\chi_{кр}^2_{(0,05)}=5,991 \quad \chi_{кр}^2_{(0,01)}=9,21$$

Таким чином $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2_{(0,05)}$, а відтак можна приймати нуль-гіпотезу про те, що початковий рівень сформованості культурологічної компетентності респондентів контрольних і експериментальних груп суттєво не відрізняється.

Як засвідчили результати на рівні значущості 0,01 та 0,05 між групами, що брали участь в експерименті, немає статистично істотних відмінностей у рівні культурологічної компетентності. Це спонукає до висновку, що контингент студентів контрольної й експериментальної груп є рівноцінним, а також унеможливує вплив чинника успішності на надійність і достовірність результатів формувального експерименту.

Отже, на констатувальному етапі експерименту було вирішено низку завдань: здійснено розподіл студентів на КГ та ЕГ; обґрунтовано критерії, показники й рівні сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено діагностичний інструментарій; здійснено діагностичний зріз, аналіз й інтерпретацію його даних.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що: компетентісно-продуктивний рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи зафіксовано у 13,46% осіб КГ та 12,96% осіб ЕГ; репродуктивний рівень – у 28,85% студентів КГ та 29,17% студентів ЕГ; адаптивно-підготовчий рівень – у 57,69% респондентів КГ та 57,87% респондентів ЕГ.

Висновок: Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили недостат-

ній рівень сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що дозволило встановити чинники які впливають на її формування (низький рівень професійної спрямованості, відсутність розуміння сутності місця й ролі культурологічної компетентності у системі професійної компетентності, культурні кризи у соціальному середовищі, нестабільність політики ЗВО щодо цілеспрямованого створення культурологічно-орієнтованого середовища тощо). Це дозволило окреслити коло теоретичних і практичних проблем, визначити й обґрунтувати психолого-педагогічні умови й побудувати модель системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Наступним етапом проведення педагогічного експерименту є формувальний етап, на якому в освітній процес упроваджуватимуться психолого-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Гусева Алла Ханафиевна

канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ)

Россия, г. Москва

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11942](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11942)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ СИСТЕМЫ ДПО: КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОГРАММ

Alla H. Guseva

candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Russian State University for the Humanities, Russia, Moscow

APPLICATION OF METHODOLOGICAL DOCUMENTATION OF THE DPO SYSTEM: PROGRAM EVALUATION CRITERIA

Аннотация:

Публикация посвящена вопросам адаптации положений актуальной методической документации системы ДПО при разработке программ повышения квалификации; приведены базовый макет экспертного заключения, формат ДПП. Сформулированы основные положения методики разработки ДПП ПК.

Abstract:

The publication is devoted to the adaptation of the provisions of the current methodological documentation of the DPO system in developing continuing education programs; the basic layout of the expert opinion, the format of the DPP. The main provisions of the methodology for the development of DPP PC.

Ключевые слова: *система ДПО, программа повышения квалификации, макет экспертного заключения, критерии оценивания технологическая карта экспертизы, мониторинг ДПП ПК.*

Key words: *DPO system, advanced training program, layout of expert opinion, evaluation criteria technological map of expertise, monitoring of PC DP.*

На сегодняшний день, в связи с переходом к цифровой дидактике в рамках учебного процесса средней школы, и высших учебных заведений, в отечественной методике преподавания существует необходимость разработки дидактических материалов в электронном виде. Преподаватели средних школ нуждаются в освоении усовершенствованных видов деятельности, имеющих непосредственную связь с созданием системы интерактивных заданий, лекций-презентаций, мультимедийных образовательных ресурсов с применением аудио и видео форматов, а также некоторых других типов и форм продуктов учебного характера.

Программы дополнительного и образовательного характера выступают в рамках статьи принципиально важным инструментом, содержание и структура которого испытывает на себе значительные изменения.

Отметим главные наблюдения, относящиеся к модификации и совершенствованию контента и области ДПП ПК, которые говорят о достаточно большом росте профессионального характера среди разработчиков программ.

Следует отметить компетентностный подход, который является основным при разработке и реа-

лизации ДПП, который регламентирует такие требования, как: 1. нацеленность на усовершенствование и формирование профессиональных компетенций у педагога, который выступает в качестве субъекта образовательной деятельности, а также исполнение трудовых функций, отраженных в рамках профессионального стандарта «Педагог»; 2. направленность обучения на итоговый результат, то есть на совокупность знаний и умений, регламентированных соответствующими компетенциями; 3. приоритетность таких методов обучения, как интерактивные, практико-ориентированные и некоторые другие [3, с.6].

По итогу общей совместной методической работы и экспертирования ДПП, выработался некий формат экспертных заключений, которые сформулировали достаточно жесткие требования к контенту ДПП ПК, а также проведено обучение экспертов относительно оценивания интегральных текстовых программ, критериям и требованиям к оформлению и содержательной стороне, к которой относится: тематика, соответствие поставленным целям, учет нужды в формировании и совершенствовании профессиональных компетенций, присутствие оценочных средств (блока практических задач и заданий для выполнения работы в самостоятельном режиме), возможность применения ИКТ и прочих мультимедийных способов обучения, а также актуальность и общедоступность всех используемых информационных источников, к которым в основном относится литература и Интернет-ресурсы.

Рассмотрим актуальный макет экспертного заключения, рассчитанный на Дополнительную профессиональную программу повышения квалификации, который разработан на основании рекомендаций экспертов и на основе результатов анкетирования слушателей.

Макет экспертного заключения содержит три главных структурных элемента, к которым относятся: 1. краткая информация о компонентах программы; 2. технологическая карта экспертизы ДПП ПК; 3. результативное заключение.

Первая часть экспертного заключения подвергается оценке относительно соответствия тематики программы и поставленной цели; раскрываются сведения организационного характера, то есть категория лиц, проходящих обучение, его форма, режим и трудоемкость.

После этого, эксперт оценивает наличие обязательных структурных частей программы, которые отражают запланированные итоги обучения в формате компетенции, и наличие представленных разделов, содержащихся в тексте, то есть: «Учебный (тематический) план», «Учебная программа», «Организационно-педагогические условия», «Формы аттестации и оценочные материалы». Этот пункт помимо указанного, содержит перечень тех дополнительных материалов, которые размещены в приложениях (к примеру, образцы практических заданий, тематика деловой игры, круглого стола и прочее).

Следующая часть методического документа приходится на детальный анализ и аргументированную оценку программы на базе критериев, которые регламентированы в технологической карте экспертизы ДПП ПК.

Если рассматривать содержание Дополнительной профессиональной программы, то Технологическая карта представляет наибольшую информативность для автора ДПП, так как она дает возможность учесть все основные недочеты и исправить их в версии, которая будет представлена на повторную экспертизу.

Необходимо рассмотреть базовые критерии оценивания Дополнительной профессиональной программы, которые сформулированы в Технологической карте.

1. Характеристика программы: 1.1. Цель и тема программы, с отметкой *соответствуют / не соответствуют* друг другу. 1.2. Программа, с отметкой *направлена / не направлена* на совершенствование / формирование профессиональных компетенций и на выполнение трудовых функций (с условием их наличия в программе) по имеющейся квалификации. 1.3. Представленные компетенции, с отметкой *соответствуют / не соответствуют* ФГОС ВО, ФГОС СПО по имеющейся квалификации, трудовым функциям Профстандарта (при наличии). 1.4. Планируемые результаты, с отметкой *сформулированы с учетом / без учета* совершенствуемых / формируемых компетенций. 1.5. Категории слушателей, с отметкой *соответствует / не соответствует* программе. 1.6. Срок обучения по программе, с отметкой *достаточен / не достаточен* для достижения запланированных результатов.

2. Содержание программы: 2.1. Содержание программы, с отметкой *соответствует / не соответствует* ее теме. 2.2. Учебная программа, с отметкой *соответствует / не соответствует* учебному плану. 2.3. Содержание программы, с отметкой *позволяет / не позволяет* достигнуть запланированные результаты обучения. 2.4. Формы и виды учебной деятельности слушателей, с отметкой *позволяют / не позволяют* обеспечить достижение запланированных результатов.

3. Формы аттестации и оценочные материалы: 3.1. *Наличие / отсутствие* итоговой аттестации. 3.2. Форма и содержание оценочных материалов итоговой аттестации, с отметкой *позволяют / не позволяют* проверить достижение запланированных результатов. 3.3. В ходе обучения *планируется / не планируется* создание продукта, используемого в рамках практики.

4. Организационно-педагогические условия реализации программы: 4.1. Рекомендованная литература: 4.1.1. Новизна базовой литературы (50% списка литературы, с датой издания менее 5 лет назад). 4.1.2. Литература, с отметкой оформлена / не оформлена согласно принятым ЭС по ДПО требованиям. 4.2. Интернет-ресурсы: 4.2.1. *Доступные / недоступные* ссылки на источники. 4.2.2. *Связаны / не связаны* с образовательной программой. 4.3. Материально-технические условия реализации

программы: 4.3.1. Указан / не указан перечень основных технических средств обучения, применяемых при учебном процессе (компьютерное и мультимедийное оборудование, пакет прикладных обучающих программ; видео- и аудиовизуальные способы обучения и прочее).

Оценка качества каждого раздела программы производится согласно двухбалльной шкалы, то есть: 1. положительная оценка – 1 балл; 2. отрицательная оценка – 0 баллов. Экспертизу проводят три эксперта. Программа будет рекомендованной только в том случае, когда все пункты оценены большинством экспертов положительными баллами. Третья часть – «Итоговое заключение» – отражается в форме вывода, который указывает на то, рекомендована или нет программа к реализации, и обязательно прописываются критерии («положительно по критериям №№...; отрицательно по критериям №№...»). Необходимо учесть, что первые экспертные заключения были в свободной форме для создания формата ЭЗ. Такой актуальный макет многократно пересматривался на основании степени удовлетворенности слушателей итогами освоения программ.

Таким образом, необходимо отметить проведенный мониторинг слушателей Дополнительных профессиональных программ, основной целью которого является выявление ожиданий освоения таких программ. Как считает проректор МИОО, которым является Т.В. Расташанской: «выстраивание системы комплексного мониторинга качества в организации, реализующей ДПП, задача сложная, но выполнимая. Через мониторинг устанавливается обратная связь с потребителями образовательных услуг, без которой невозможно продуктивно использовать преимущества системы ДПО – мобильность и вариативность. Следует обновлять содержание теоретической части ДПП и насыщать практическую» [4, с.86].

В процессе анкетирования слушателей выявлено наличие содержательных повторов многочисленных ДПП. Такое замечание относится к программам, в которых участвуют несколько преподавателей; то есть многочисленный повтор одного материала различными лекторами, «отсутствие продуманности и структуры проводимого занятия, с повторением лекций».

На основании результатов анкетирования можно отметить, что предложения от лица слушателей следующие: 1. Практико-ориентированная направленность ДПП; 2. Расширение практической части ДПП; 3. Выполнение работ самостоятельного характера в рамках аудитории, при оказании поддержки от преподавателя, или в рамках информационной среды, с учетом обеспечения оперативного реагирования от преподавателя; 4. Схожая методическая поддержка реализации ДПП (к примеру, раздаточные материалы, подробные инструкции, макеты индивидуальных образовательных маршрутов, разработки уроков и прочее), – итоговая аттестационная работа имеющая связь с профессиональной деятельностью слушателя, которая выполняется через руководство преподавателя, для

последующего применения на практике; 5. Расширение средств информирования в программах» [4, с.87].

На основе анализа экспертных заключений, экспертами было выделено несколько тем, которые на сегодняшний день востребованы в рамках педагогического сообщества: 1. Законодательное закрепление относительно образования; 2. психолого-педагогическая подготовка; 3. ИКТ-компетентность учителя.

На основе результатов проведенного мониторинга, необходимо при разработке ДПП учитывать ожидания слушателей. В целях роста мотивации к повышению ИКТ-компетентности, автором публикации был сформирован список основных профессиональных компетенций и для бакалавриата, и для магистратуры, на которые необходимо полагаться авторам Дополнительных профессиональных программ в процессе формирования раздела «Содержание», «Материально-техническое обеспечение программы» и «Образовательные технологии» (где Б – уровень бакалавриата; М – уровень магистратуры).

При соблюдении квалификационных требований, в большей степени необходимо рассматривать документ, который утверждается каждый год Правительством, и направлен на формирование финансового обеспечения исполнения государственного задания по оказанию государственных услуг, на основании которого утверждаются отраслевые и территориальные коэффициенты корректирования, и процесс их использования.

Необходимо подробнее рассмотреть ИКТ-компетентности учителя, формирование и совершенствование которой на сегодняшний день является более востребованной в рамках педагогического сообщества, а роль авторов программ прослеживается в помощи при овладении слушателями новых образовательных технологий, методик преподавания с применением ИКТ и мультимедийных способов обучения.

Следует отметить, что для оказания методической помощи организациям, которые реализуют в условиях действующего законодательства об образовании, дополнительные профессиональные программы с применением дистанционных технологий, электронного обучения и сетевой формы, Минобрнауки России разработал «Методическое сопровождение педагогических работников, применяющих электронное обучение, использующих дистанционные образовательные технологии» (2).

Документ содержит основные инструкции овладения методами электронного обучения, которые могут квалифицированно использоваться в процессе реализации ДПП дистанционных технологий, для которых следует организовывать соответствующее дополнительное образование (то есть повышение квалификации или профессиональную переподготовку), а также методическое сопровождение деятельности работников (то есть предоставление информации, посещение специализированных семинаров, научно-практических конференций, выставок и прочее).

Следует отметить тот факт, что Дополнительное образование педагогов, которые планируют осуществлять дистанционное обучение образовательными технологиями, необходимо подбирать так, чтобы в процессе реализации применялись системы дистанционного обучения, с которыми в последующем надо будет работать.

Если говорить о контенте и формате ДПП, то на основании указанного документа программы повышения квалификации педагогов, необходимо выстраивать так, чтобы доля программы была пройдена в очной форме, а доля – с применением дистанционных образовательных технологий [2, с.4].

Благодаря совместной работе руководства Департамента образования г.Москвы, авторов ДПП и экспертов, учителя и руководители образовательных организаций г.Москвы теперь имеют возможность прохождения повышения квалификации на новом, более качественном уровне и по проблематике, которая отвечает ожиданиям относительно организации процесса увеличения квалификации ранее.

В виде результата проделанной автором методической работы, направленной на составление экспертных заключений Дополнительного профессионального обучения, необходимо отметить, что в рамках системы Дополнительного профессионального образования города Москвы реализованы достаточно сильные изменения, оценить которые возможно, в основном, как благоприятные и прогрессивные.

UDC 378.091.31.041.062-021.411/.415:004]:81

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.12.2013 N 29444). // [Электронный ресурс] – Справочно-правовая система «Гарант.РУ». <http://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 08.04.2020).

2. Письмо Минобрнауки России от 21.04.2015 № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ» // [Электронный ресурс] – Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178777/ (дата обращения: 14.04.2020).

3. Лебедев В.В., Мансурова С.Е., Расташанская Т.В. Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ / В.В. Лебедев, С.Е. Мансурова, Т.В. Расташанская К.А. Табаровская – 3-е изд, перераб. и доп. – М.: МИОО, 2015. – 82с.

4. Расташанская Т.В., Самаркин О.А., Табаровская К.А. Механизм обратной связи со слушателями как элемент мониторинга качества образования : опыт ГАОУ ВПО МИОО// Наука и школа. – 2015 – № 3. М: МПГУ, 2015. 200 с., С. 79-88// [Электронный ресурс] – <http://nauka-i-shkola.ru/node/94> (дата обращения: 15.04.2020)

Kushnir A. S.

Vinnitsia Municipal Institution of Higher Education
"Vinnitsia Humanitarian and Pedagogical College"

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11950](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11950)

SMART-TECHNOLOGIES IN TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract.

The article analyzes the benefits and drawbacks of using Smart-technologies in teaching philological disciplines. To achieve the aim of the study the methods of comparison and analysis of the scientific literature were used, namely articles on the practice of Smart-technologies. It is proved that the use of Smart-technologies in classes of philological sciences should be pedagogically appropriate and justified.

Key words: *Smart-technologies, philological disciplines, advantages and disadvantages of Smart-technologies, educational process, natural language environment.*

Relevance. Current trends in the development of language education at the beginning of the XXI century anticipate international integration by means of updating the goals and content of education, its methods and tools with the help of introducing innovative technologies. Today, one of the most updated innovative information technologies in education is Smart-technologies. N. Tikhomirov, V. Slastyonin, A. Baranov, O. Semenikhina, M. Cetto, M. Rosenberg and J. Arbaugh believe that the use of Smart-technologies in the educational process provides more opportunities and modernizes practical classes, which makes learning both

comfortable and familiar to students and, thus, increases efficiency and students' interest in the material.

Smart-technologies are tools for creating an integrated intelligent virtual learning environment. Their application in teaching philological disciplines means the transition from the old scheme of reproductive knowledge transfer to a new creative form of learning in the natural language environment, which is formed with the help of the content from around the world.

However, it should be noted that Smart-technologies can have both advantages and disadvantages and

their use should be pedagogically appropriate and justified. Therefore, the **objective** of our study is to analyze the benefits and drawbacks of using Smart-technologies in teaching philological disciplines. To achieve this goal, the **methods** of comparison and analysis of scientific literature were used during the research, in particular articles on the practice of using Smart-technologies.

Results. In our opinion, the undeniable advantages of using Smart-technologies in teaching philological disciplines include:

- increased motivation and students' participation (the use of Smart-technologies modernizes classes due to its diversity, interactivity and novelty, allows using own gadgets and the Internet, introduces the elements of gamification, increasing the cognitive interest of students in learning);
- integration into the authentic natural environment (the access to the content from all over the world and the ability to communicate with native speakers promote faster language acquisition);
- improving the quality and efficiency of language teaching (a bright introduction of a new educational material with a combination of audio and visual presentations enhances the perception of information and the construction of mental models) [5];
- a free access to knowledge (Smart-technologies allow continuous language learning outside the classroom, anywhere and anytime);
- feedback (Smart-technologies are characterized by the ability to induce errors, which gives students the opportunity to receive feedback and immediately see their mistakes);
- organization of learning in group forms (Smart-technologies make it possible to manage groups of students, assign tasks and tests, receive various reports to track progress of each student);
- implementation of personality-oriented learning technology (an individual learning trajectory forms student's professional individuality taking into account his personal characteristics, for example reduces the fear of making mistakes or creates a flexible pace of learning for students who have different speeds of cognitive process);
- opportunities for distance learning (high mobility, flexible pace and schedule, contact between a teacher and students, the ability to involve a large number of students and test their knowledge in asynchronous and synchronous modes create conditions for distance learning);
- improving the quality of education (work with Smart-technologies anticipates a higher level of quality of educational services, in particular teacher training due to active exchange of experiences and ideas, access to teaching materials and virtual laboratories of other universities and research institutes, participation in online conferences and webinars, the opportunity to take an internship without leaving the teaching activity);
- time saving (the use of Smart-technologies saves time on refining existing educational content instead of creating it from scratch) [4];

- cost-efficiency (Smart-technologies reduce university expenses on equipment, as well as personal students' expenses on educational resources).

In the course of our research, we also came to the conclusion that the use of Smart-technologies in classes of philological sciences has certain disadvantages, namely:

- disadvantages of certain software products (most Smart-technology tools do not develop oral speech, there is no corrective feedback, automation of skills is only at the language level);
 - the threat of gadget's personification (the gadget is perceived as a living organism. In this way, it invades the personal space, causing existential crises in some users, accompanied by cognitive and emotional disorders) [7, p. 82];
 - the risk of reduction of human socialization (work with technologies decreases the quantity and quality of personal contacts that may affect emotional education);
 - the lack of "live" communication (the absence of the dialogue between a teacher and students generates a tendency to peevishness, selfishness and lack of responsibility) [6, p. 159];
 - the weakening of independent creative thinking (computer-based training is characterized by so-called digitalization – adaptation of human thinking to certain rules and models, orientation to the formal logical structure, replacing ambiguity with formal unambiguity, the implementation of operations with clear conditions and assuming only one conclusion) [1, p. 104];
 - the passive absorption of information (educational software aims at making the learning simple and easy);
 - strengthening social inequality (expensive equipment is not equally affordable)
 - inequality of educational institutions (insufficient equipment of educational institutions with modern system computer hardware and software, including connection to the Internet via broadband communication channels) [2, p. 4];
 - ambiguous influence on teachers (some teachers have fear and psychological barriers of using Smart technologies, others turn into machine operators, because they use a ready-made software product in the classroom, in which everything – from goals to forms and methods of training - is predetermined, and this reduces their responsibility for the results of training [3, p. 105].
- Conclusions.** Taking into consideration all the benefits and weaknesses of Smart-technologies we believe that their use in teaching philological disciplines is justified only when it contributes to its effectiveness. Disadvantages found in some educational systems may be absent in others. In addition, different types of educational systems may have their own limitations, which cannot be attributed to their shortcomings [3, p. 106]. Smart-technologies will not replace live communication, but will be able to diversify the educational process, increase students' motivation and provide access to the natural language environment.

References

1. Abaluev R. N. [Internet technologies in education]. Tambov, Russia: TSTU, 2002. (In Russian).
2. Bykov V. Yu. [Problems and prospects of informatization of the education system in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2: Kompiuterno-orientovani systemy navchannia – Scientific journal of Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 2: Computer-based learning systems*, no. 13, 2012. pp. 3-18. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2012_13_3. (accessed 10.02.2020). (In Ukrainian).
3. Harbych-Moshora O. R. [General principles of using information technology in the educational process]. *Proceedings of the Intern. scientific practical conference Development of scientific research – Rozvytok nvukovykh doslidzhen*. Poltava, 2010. pp. 12-14. (In Ukrainian).
4. Ivanenko G [The Use of information and communication technologies in teaching a foreign language]. *Proceedings of the Intern. scientific methodological conference Smart education: resources and perspectives – Smart-osvita: resursy ta perspektyvy*. Kyiv, 2014. pp. 61-64. (In Ukrainian).
5. Kozma R. B., The Influence of Media on Learning: The Debate Continues // *School Library Media Research*. pp. 233–239. (In English).
6. Kushnir A. S. [Advantages and disadvantages of using Smart-technologies in foreign language teaching]. *Proceedings of the Intern. scientific practical conference Current issues of science – Aktualni problemy nauky*. Berdiansk, 2020. pp. 158-160. (In Ukrainian).
7. Vasilyeva I. A. [Psychological aspects of information technology application]. *Questions of psychology – Voprosy psikhologii*, Vol. 3, 2002. pp. 80-89. (In Russian).

Марченкова Мария Юрьевна

Магистрант

*Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта,
г. Калининград*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11943](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11943)

**МОЛОДЕЖНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА**

Marchenkova Maria Yurievna

*Graduate student Baltic Federal University of Immanuel Kant,
Kaliningrad*

**YOUTH STUDENT AREA AS AN INNOVATIVE FORM OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY OF A
STUDENT COMMUNITY**

Аннотация

В статье ставится задача рассмотреть основные аспекты организации молодежной студенческой площадки в концепции социокультурной деятельности.

Abstract

The article sets the task to consider the main aspects of the organization of a youth student site in the concept of socio-cultural activity.

Ключевые слова: инновация, социокультурная деятельность, молодежная студенческая площадка.

Keywords: innovation, sociocultural activity, youth student site.

Государственные программы, оказываемые поддержку молодежным инициативам, направлены на развитие деятельности молодёжи, существуют в каждом субъекте страны, но для заимствования опыта, обмена знаний и лучших практик, полезного неформального общения, необходима организация различных площадок всех уровней. Такие площадки становятся информационно – образовательной платформой и дискуссионной площадкой, позволяющих участникам получить необходимые знания и ресурсы, обмен опытом применяемых другими практик, а также, позволяющих реализовать собственные идеи и проекты. Следует отметить, что такие площадки позволяют найти единомышленников, а образовательная программа позволяет участвовать в диалоге и профессионалами,

известными в различных областях людьми, которые могут стать наставниками и помощниками в реализации задуманных идей.

В соответствии с направлением деятельности и запросами целевой аудитории определяются тематики образовательной площадки. Такими тематиками являются: развитие органов студенческого самоуправления, добровольческая деятельность, молодежное предпринимательство, международное сотрудничество, медиа – направление и другие. В организации работы площадок используются различные лекции, тренинги и мастер – классы, круглые столы. Заинтересованная в развитии молодежь получает знания в написании и презентации своих проектов перед экспертной комиссией. Крупные образовательные проекты имеют федеральный масштаб и организуют работу нескольких темати-

ческих площадок с различными сменами и направлениями с целью привлечения большего количества участников. Реализуются такие проекты при поддержке Федерального агентства по делам молодежи, которое, в свою очередь, осуществляет грантовый конкурс и поддержку лучших проектов как административную, так и финансовую.

Образовательные площадки направлены на решение поставленных перед ними задач. Выявление и оказание поддержки молодым специалистам вызывает интерес у молодежи и представителей общественности, что, в свою очередь, мотивирует молодежь к детальной проработке выстраивания пути по карьерной лестнице. Диалог между представителями профессий и будущими специалистами способен привести к своевременному поиску ресурсов и возможностей. Также, одними из задач являются повышение имиджа профессии и популяризация образования.

Одним из условий организации и проведения этих площадок выступает углубленная проработка качественной практики – ориентированной образовательной программы, способной дать возможности и познакомить с новыми технологиями [2].

Другими образовательными платформами становятся молодежные площадки, играющие немаловажную роль. При реализации информационно – образовательных проектов создаются площадки, в рамках организации которых молодежь получает возможность проявления своих талантов. Они направлены на получение опыта, поиск ресурсов и скрытых возможностей личностного развития. Регулярная и эффективная реализация таких проектов способствует увеличению активности талантливых и амбициозных молодых людей, содействует раскрытию личностного потенциала молодежи.

Организация и проведение таких площадок позволяет выстроить эффективную коммуникацию между представителями различных сфер деятельности. Эта коммуникация позволяет произвести обмен опытом лучших практик регионов, разработать маршрутную карту для преодоления возможных трудностей внедрения в своей деятельности. Спикерами и модераторами на таких площадках выступают представители экспертного сообщества различных областей, органов государственной власти, заинтересованных в реализации новых и значимых проектов и инициатив, и другие представители с богатым опытом.

Одной из форм организации студенческой площадки выступает инновационно – образовательная площадка, представленная союзом студенческой молодежи. Такая форма объединяет молодых людей по интересам, преследуемым общественно – полезные и значимые для социума целям, на добровольной основе [1].

Инновационно – образовательные площадки направлены на решение поставленных перед ними задач. Создание комплекса условий позволяет сформировать у представителей студенческой молодежи необходимых фундаментальных знаний, эффективно применяемых в организации ее дея-

тельности. Такой комплекс направлен на содействие самореализации человека. Выявление скрытого потенциала позволяет раскрыть творческие и управленческие возможности, что, в свою очередь, приведет к развитию студенческого сообщества. Содействие реализации новых молодежных инициатив позволяет качественно улучшить конечный результат, который приводит к эффективному развитию, видоизменению используемых форм и методов. Немаловажной задачей является сохранение и поддержание высокого уровня корпоративной культуры образовательной организации.

На современном этапе развития общества особое внимание уделяется социокультурной деятельности, так как она направлена на сохранение и передачу культурных ценностей, самореализацию личности и социума путем приобщения к ним [4]. Данная деятельность очень многообразна, к ней следует отнести: культуру, искусство, образование, досуг и многое другое. Следует отметить, что социокультурная деятельность испытывает дефицит современных профессиональных знаний и навыков и нуждается в инициативах и идеях, а также в новых подходах.

Изучая различные подходы к понятию, мы сделали вывод, что социокультурная деятельность – это сфера деятельности, целью которой являются организация досуга социума, удовлетворение культурных и духовных потребностей, а также создание условий и раскрытия личностного потенциала членов социума. Стоит подчеркнуть и педагогический аспект, который заключается в воспитании и развитии человека. Все формы социокультурной деятельности решают поставленные перед собой задачи:

- приобщение социума к формированию ценностей и общекультурных установок;
- мотивирование активности и инициативности человека в различных сферах с целью поддержания физического и психического здоровья;
- создание условий для самореализации личности и раскрытия ее творческого потенциала [5].

На сегодняшний день, социокультурная деятельность рассматривается в процессе социализации, образования и воспитания общества, и реализуется государственными и частными структурами, общественными объединениями и инициативными гражданами. Важно отметить, что ключевым аспектом в отношении к социокультурной деятельности является признание и приобщение к самооценности досуга как личности, так и общества в целом [3].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что проектная деятельность в условиях образовательной организации напрямую связана с воспитанием и самореализацией личности и укреплении общекультурных ценностей и установок. Молодежная политика образовательной организации направлена на поддержание инициативных идей, их реализацию и дальнейшее развитие и продвижение проектной деятельности.

Список использованной литературы

1. Сангаджиева З.И. О содержании понятия «Инновационная деятельность» в образовательном

процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1 (17). – С.123-127.

2. Киричек К.А. Формы использования информационных технологий в системе среднего профессионального образования (инновационный педагогический проект) // Интернет-журнал «Эйдос». – 2009. – 21 октября. <http://www.eidos.ru/journal/2009/1021-4.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

3. Дмитриенко Т.В. Технологии, формирующие компетенции специалиста // Специалист. – 2010. № 2. – С. 16-17.

4. Битер О.А. Электронное портфолио студента как показатель качества обученности // Методист. – 2010.- № 1. – С. 47 – 48.

5. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>

УДК: 811.11

Молодкина Е.В.

Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени А.Г.и Н.Г. Столетовых»

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Molodkina E.V.

Murom Institute (branch) Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nickolay Grigoryevich Stoletovs"

CONTENTS OF TEACHING WRITTEN FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация

Статья затрагивает цели и задачи обучения иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. Дано определение письменной речи. Перечислены умения, составляющие содержание обучения письменной речи, а также даны форматы письменных высказываний.

Abstract

The paper deals with the objectives and tasks of teaching written foreign language speech of language university students. The definition of the written speech is given. The paper considers the skills making up the contents of teaching written foreign language speech, as well as written formats.

Ключевые слова: *иноязычная письменная речь, речевые умения, коммуникативная компетенция, содержание обучения, цели обучения.*

Key words: *foreign language writing, speech skills, communicative competence, learning contents, learning objectives.*

По мнению Е. И. Пассова, «как и говорение, письмо является продуктивным видом деятельности, но еще более осложненным целым рядом обстоятельств, связанных с условиями письменной формы общения» [2, с.177]. В письменной речи важно и содержание, и форма; насколько корректно используемая форма передает задуманное содержание и суть. Письменная речь гораздо более логична, ее лексический состав разнообразен, с точки зрения грамматики речь более четко оформлена.

Целью обучения письменной речи, утверждает Р. П. Мильруд [1, с.5-11], является «формирование у учащихся письменной речевой компетенции», которую он рассматривает как «владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи». Для того, чтобы достичь высокого уровня письменной речевой компетенции Р. П. Мильруд считает необходимым решение следующих задач:

- формировать у студентов графические автоматизмы, речемыслительные навыки и умения формулировать мысль в соответствии с заданным стилем письменного высказывания;

- расширять свои знания и кругозор, овладевать культурой и мыслительной готовностью создавать содержание письменного произведения речи;

- формировать аутентичные представления о предметном содержании, речевом стиле и графической форме иноязычного письменного высказывания.

В состав содержания обучения письменной речи включены следующие умения:

- лексика и грамматика: умение отбирать лексические единицы для достижения поставленной коммуникативной задачи, а также умение применять разнообразные грамматические и синтаксические конструкции

- орфография и пунктуация: умение орфографически и пунктуационно оформлять речевые высказывания, как принято в другой культуре для облегчения понимания написанного

- стилистика: умение выделять различные стили письменной речи (научный, официально-деловой, публицистический, разговорный, художественный) и придерживаться выбранного стиля для достижения коммуникативной задачи, а также умение применять соответствующие стилистические приемы

- форматы письменных текстов: умение писать изложение, сочинение разного типа, официальное письмо, рецензию на книгу, фильм или театральную постановку, умение реферировать и аннотировать

- организация текста: умение организовывать текст в смысловые абзацы и пользоваться средствами логической связи, соблюдать структурные признаки определенного текста, а также следовать особенностям построения текста, принятым в иноязычной культуре письменной речи

- содержание: умение отобрать и синтезировать знания о предмете, приобретенные из различных источников и соответствующие цели порождения текста для отражения полной информации о предмете в привычном для целевой аудитории виде [3, с.158-159].

- социокультурный аспект: умение следовать общепринятым нормам письменного этикета и коррелировать свое речевое поведение в соответствии со статусом слушателя, а также умение учитывать культурные особенности носителей английского и родного языка.

Список литературы:

1. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи// ИЯШ. – 1998. - №3.- С.5-11.
2. Пассов Е.Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. М., 1985. – С.177.
3. Чуйкова Э.С. Отечественный и зарубежный опыт обучения академическому письму на английском языке// Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. - №4(20). – С.158-159.

УДК: 37.035.6

Попова Ксения Федоровна

Северный (Арктический) Федеральный Университет имени М. В. Ломоносова

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Popova Ksenia Fyodorovna

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov

METHODS AND FORMS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности работы по патриотическому воспитанию с детьми старшего дошкольного возраста, которые направлены на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности.

Abstract

This article discusses the features of work on Patriotic education with children of senior preschool age, which are aimed at the formation and development of a person who has the qualities of a citizen – patriot of the Motherland and is able to successfully perform civil duties.

Ключевые слова: *родная страна, патриотическое воспитание, родной город, старший возраст, формы и методы патриотического воспитания.*

Key words: *native country, Patriotic education, hometown, senior age, forms and methods of Patriotic education.*

Одним из приоритетных направлений в образовании, в том числе и дошкольном, является в настоящее время воспитание детей в духе патриотизма. В педагогической науке уделялось и уделяется пристальное внимание патриотическому воспитанию дошкольников (Алышевская А.А., Вейт М.А., Меликова И.А. и др.). Вместе с тем, проблема патриотического воспитания дошкольников остается достаточно сложной, и это в первую очередь связано с переосмыслением самого понятия «патриотизм». Так как сам процесс патриотического воспитания длительный, начинать его надо еще в

дошкольном возрасте. Тем более дошкольникам характерны такие особенности, как внушаемость, эмоциональность, впечатлительность. Впечатления и чувства, пережитые в детстве, оказывают влияние на дальнейшее развитие ребенка, остаются в памяти на всю жизнь. Учет особенностей дошкольного возраста обусловил понимание того, что данный возраст наиболее благоприятен для патриотического воспитания в условиях ДООУ.

Формы и методы патриотического воспитания выбираются и изменяются в зависимости от индивидуальных особенностей дошкольников. Работа по патриотическому воспитанию проводится не

только со всей группой, но и индивидуально и в малых группах. Конечная цель работы по патриотическому воспитанию в коллективе – воспитание личности каждого ребенка. Именно данной цели подчиняется вся система патриотического воспитания. Создание в группе сплоченного коллектива — это не самоцель, а всего лишь самый эффективный путь формирования личности.

Что касается осмысления патриотического воспитания дошкольников, то акцент делается на воспитание к любви к родному дому, культуре малой Родины, природе. Это не случайно, так как патриотическое воспитание должно начинаться с содержания близкого и доступного детям. Это и подчеркивает Люблинский А.А.: «чем обоснованнее будут воспитываемые чувства, тем более стойкими они будут, и тем больше они будут определять поведение, суждения и действия ребенка».

Патриотизм включает в себя:

- чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;
- уважительное отношение к языку своего народа;
- заботу об интересах Родины;
- осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества);
- проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине;
- гордость за социальные и культурные достижения своей страны;
- гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ;
- уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям;
- ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины;
- гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности.

Методы патриотического воспитания соответствуют этапам работы с детьми и их возрасту: повышают познавательную активность, эмоциональность восприятия дошкольников, корректируют формирующиеся у детей представления о Родине, координируют разные виды деятельности.

Построение педагогического процесса на каждом этапе с учетом возрастных возможностей детей (при отборе соответствующих методов) и доминирующих целей воспитания. Создание условий для успешного воспитания патриотических чувств дошкольников. Сочетание разных методов:

- игровой (дидактические игры, сюжетно-ролевые игры на общественную тематику);
- наблюдение (позволяющие видеть трудовую жизнь горожан, изменения в облике города, улицы);
- беседы с детьми о родном городе;

— использование детских художественных произведений, репродукций картин (их рассматривание и обсуждение);

— разучивание с детьми песен, пословиц, стихотворений, поговорок, чтение сказок, прослушивание музыкальных произведений;

— привлечение детей к посильному общественно полезному труду в ближайшем для них окружении (труд на территории детского сада);

— личный пример воспитателя, родителей, любящих свой дом, свою улицу, свою работу.

Любовь к Отчизне начинается с любви к своей Родине — месту, где родился человек. В этой связи, огромное значение имеет ознакомление дошкольников с историческим, культурным, национальным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного края. Базовым этапом формирования у детей любви к Родине следует считать накопление ими социального опыта жизни в своем городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры. Патриотическое воспитание дошкольников наиболее успешно осуществляется через игру, предметную деятельность, общение, труд, обучение, разные виды деятельности свойственному дошкольному возрасту.

Основными формами патриотического воспитания для детей старшего дошкольного возраста являются занятия, экскурсии, целевые прогулки, игры-занятия, музейные уроки, игры-путешествия. Экскурсии и целевые прогулки следует чаще использовать при ознакомлении дошкольников с родным городом (селом). Ценность этих форм работы не только в том, что дети имеют возможность непосредственно знакомиться с городом, его историей и сегодняшним днем, но и тем, что на основе возникающих в результате проведения таких прогулок и походов у ребят впоследствии легче формируются знания об области и стране.

В заключении хочу сказать, что на сегодняшний день проблема патриотизма актуальна, как никогда. Приобщать детей к любви к Родине нужно интересно и познавательно. Таким образом, мы выделим основные формы патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста это: занятия, экскурсии, целевые прогулки, игры-занятия; методы: рассказ, беседа, упражнение, поручение и т.д. Методы патриотического воспитания способствуют социализации личности ребенка, приводят к активному опыту патриотического поведения, позволяют ребенку быть примером для окружающих.

Список литературы

1. Воронова Е. А. Воспитать патриота : программы, мероприятия, игры / Е. А. Воронова. - Ростов на Дону : Феникс, 2017. - 282 с.
2. Дошкольникам о защитниках отечества : методическое пособие по патриотическому воспитанию в ДОУ / под. ред. Л. А. Кондрыкинской. - М. : Сфера, 2016. - 192 с.

3. Комарова Н.Г., Грибова Л.Ф. Мир, в котором я живу. Методическое пособие по ознакомлению детей 3-7 лет с окружающим миром / Н.Г. Комарова, Л.Ф. Грибова. - М.: Сфера, 2015. - 128 с.

4. Моя страна. Возрождение национальной культуры и воспитание нравственно-патриотических чувств у дошкольников : практическое пособие для воспитателей и методистов. - Воронеж : Учитель, 2015. - 205 с.

5. Новицкая, М. Ю. Наследие: патриотическое воспитание в детском саду / М. Ю. Новицкая. - М. : Линка-Пресс, 2013. - 200 с.

6. С любовью к России : методические рекомендации. - М. : Воспитание дошкольника, 2014. - 128 с.

УДК 377.014.5:005.336.2-027.561

Радкевич Валентина Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор, дійсний член
(академік) НАПН України, директор Інституту
професійно-технічної освіти НАПН України
ORCID ID: 0000-0002-9233-5718

Кравець Світлана Григорівна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник лабораторії дистанційного професійного
навчання Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України,
ORCID ID: 0000-0002-8878-6241

Козак Андрій Романович,
аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН
України, директор Буриштинського торговельно-
економічного коледжу Київського національного
торговельно-економічного університету
ORCID ID: 0000-0002-3164-8040
[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11937](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11937)

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ (М'ЯКІ НАВИЧКИ) МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ

Valentyna Radkevych,
doctor of pedagogical science, Professor, Member of NAPS
of Ukraine, Director of the Institute of vocational education
and training of NAES of Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-9233-5718

Svitlana Kravets,
Candidate in Pedagogic sciences, Senior researcher the
Laboratory of distant professional training Institute of
vocational education and training NAES of Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-8878-6241

Andriy Kozak,
postgraduate student at the Institute of vocational education
and training of NAES of Ukraine, Director of the Burshtyn
college of trade and economics of the Kyiv National
university of trade and economics
ORCID ID: 0000-0002-3164-8040

KEY COMPETENCIES (SOFT SKILLS) OF FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY SPECIALISTS

Анотація.

У статті здійснено аналіз національних та зарубіжних стратегій розвитку ключових компетентностей (м'яких навичок) у комплексному поєднанні із формуванням інтегральної компетентності здобувачів освіти. Висвітлено актуальні потреби індустрії гостинності щодо наявності в майбутніх фахівців ключових компетентностей. Представлено результати стану сформованості ключових компетентностей майбутніх майстрів ресторанного обслуговування і визначено ключові компетентності (м'які навички), якими доцільно доповнити навчальні програми підготовки фахівців для індустрії гостинності.

Abstract.

The article analyzes national and foreign strategies of development of key competencies (soft skills) in the complex combination with the formation of integrated competence of educational applicants. Previously documented the actual needs of the hospitality industry for the future specialists of key competencies. The results of the

current state of the key competence of the future Masters of restaurant Service are presented and the key competences (soft skills) are defined, which should complement the training programs for specialists in the hospitality industry.

Ключові слова: *ключові компетентності (м'які навички), здобувачі освіти, професійна підготовка, індустрія гостинності, майбутні майстри ресторанного обслуговування.*

Key words: *key competencies (soft skills), education seekers, professional training, hospitality industry, future Masters of restaurant service.*

Вступ.

В умовах формування нового типу економіки, заснованої на знаннях, та розвитку високотехнологічної промисловості підвищуються вимоги ринку праці до рівня кваліфікації робітничих кадрів. З огляду на це, особливого значення набуває оновлення змісту професійної освіти, який має випереджувально наповнюватися інноваційним контентом та забезпечувати формування у здобувачів освіти професійних і ключових компетентностей. Досягнення якості *професійної освіти* характеризується не тільки показниками сформованих *знань та вмінь у випускників, а й передбачає її привабливість, престижність, впевненість у тому, що набуті компетентності співвідносяться із вимогам ринку праці та є основою для їх безперервного розвитку впродовж життя у середовищі продуктивної зайнятості.*

Джерела дослідження.

Досвід європейських країн щодо забезпечення високоякісної професійної освіти і навчання засвідчує ефективність взаємодії між політикою в галузі економіки, зайнятостю, розвитком людських ресурсів та освітою. Спільна діяльність цих інституцій розгортається на основі рекомендацій стратегічних документів, а саме: Лісабонської стратегії (2000), Копенгагенської Декларації Європейської Комісії та міністрів освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі (2002), Брюгського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на 2011-2020 рр. (2010), Стратегії «Європа 2020» (2010) та ін. Реалізація положень Лісабонської стратегії спрямована на розвиток конкурентоспроможної європейської економіки, що базується на професійних знаннях та базових, необхідних для суспільного життя, уміннях (цифрова, комунікативна (володіння іноземною мовою), технологічна, підприємницька компетентності та ін.) [17]. Ключові акценти Копенгагенського процесу орієнтовані на розвиток співробітництва у сфері забезпечення якості освіти шляхом обміну моделями і методами, а також вироблення загальних критеріїв та принципів якості для професійної освіти і навчання [16]. У змісті Брюгського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2011–2020 рр. деталізовано пріоритети Копенгагенського процесу. Серед них особливе місце належить питанням розвитку більш широких навичок, які є не тільки професійними, релевантними функціональним обов'язкам, а важливими для успішного життя особистості [18]. Йдеться про зна-

чення додаткових (м'яких) навичок у комплексному розвитку інтегральної компетентності та створення сприятливих умов у закладах професійної освіти для їх формування і засвоєння.

У Стратегії «Європа 2020» відображено ініціативи, спрямовані на розвиток сфер освіти і навчання через підвищення ефективності систем освіти, розвиток навичок упродовж життя, забезпечення мобільності трудових ресурсів, модернізацію ринків праці, перетворення інноваційних ідей на продукти та послуги, розвиток навичок підприємницької діяльності в населення, залучення фінансових ресурсів та зосередження уваги на потребах клієнтів та ринкових можливостях [6].

Вектори впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі відображені в Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), в якій дорожньою картою за вектором розвитку передбачено: дерегуляцію та розвиток підприємництва, розвиток малого і середнього бізнесу, реформи у сфері трудових відносин, залучення інвестицій тощо; за вектором безпеки – реформа захисту інтелектуальної власності, програма збереження навколишнього природного середовища та ін.; за вектором відповідальності – реалізація реформи освіти, програми розвитку для дітей та юнацтва, програми популяризації фізичної культури та спорту, програми здорового способу життя й довголіття тощо; за вектором гордості – програма популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі, програма розвитку інновацій, інформаційного суспільства та медіа, реформа державної політики у сфері науки і досліджень; програма розвитку туризму; реформа державної політики у сфері культури, програма залучення талантів та ін. [9].

На виконання означених реформ, зокрема у сфері професійної освіти, розпорядженням Кабінету Міністрів України в 2019 р. схвалено Концепцію реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року [10], що має на меті формування правового підґрунтя та створення умов для повноцінного проведення послідовної реформи професійної освіти в Україні, підвищення якості освітніх послуг, що надаються у закладах професійної освіти різних типів і форм власності.

Серед дисертаційних досліджень, котрі формують теоретичну базу дослідження, виділяємо ті, що присвячені: формуванню ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх фа-

хівців транспортних систем авіаційної галузі (І. Борець), ресторанного сервісу (С. Кравець) та особливостям формування ключових компетентностей в зарубіжних країнах (Ю. Чігаєва), а також значенню ключових компетентностей у створенні професійних стандартів (Л. Короткова); створенню психологічних умов формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування (І. Матійків); організації виробничої практики майбутніх кваліфікованих робітників сфери харчування (М. Пальчук).

Мета статті полягає в обґрунтуванні ключових компетентностей («м'яких навичок») майбутніх фахівців індустрії гостинності.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз – з метою вивчення наукової літератури, нормативних документів, національних та зарубіжних стратегій розвитку освітніх систем; порівняння – з метою вивчення різних наукових підходів та практичного досвіду з питань формування та розвитку ключових компетентностей; педагогічний експеримент (констатувальний етап) – для з'ясування стану сформованості ключових компетентностей у майбутніх кваліфікованих робітників індустрії гостинності.

Результати й обговорення.

Теоретичним підґрунтям реалізації реформ у системі професійної (професійно-технічної) освіти є компетентнісний підхід – як метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих фахівців [12, с. 5, 20]. Інструментами реалізації сучасної компетентнісної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної освіти є професійні та освітні стандарти, що базуються на трудових функціях та результатах навчання – професійних і ключових компетентностях. Сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом – це професійні компетентності [7]. Ключові компетентності – це загальні здібності й уміння (психологічні, когнітивні, соціально-особистісні, інформаційні, комунікативні), що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистісному і професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечувати ефективну професійну й міжособистісну взаємодію [14]. Ключові компетентності ґрунтуються на головних цілях загальної і професійної освіти тих, хто навчається, їхньому соціальному й особистісному досвіді, а також на основних видах діяльності. У процесі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників їх зміст трансформується відповідно до специфіки професії, інноваційного розвитку виробничих технологій та соціокультурних тенденцій.

У визначенні переліку ключових компетентностей для майбутніх кваліфікованих робітників доцільно орієнтуватися на їх представлення у Законі України «Про освіту», в якому визначено, що ключові компетентності є необхідними для забезпечення всебічного розвитку, виховання і соціалізації

особистості, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору й самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. До таких компетентностей віднесено: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність та ін. компетентності, передбачені стандартом освіти [8].

Окрім того, сьогодні при розробленні нових стандартів професійної (професійно-технічної) освіти на основі компетентнісного підходу перелік ключових компетентностей варто співставляти зі змістом ключових компетентностей, визначених Рамковою програмою оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018). Основними цілями цієї програми є: визначити ключові компетенції, необхідні для працевлаштування, посилення особистого потенціалу, активного громадянства та соціальної інтеграції; підтримувати зусилля на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях задля сприяння розвитку компетенцій для навчання впродовж усього життя та ін. [15]. У Рамковій програмі визначено такі ключові компетентності для навчання протягом життя: грамотність; мовна компетентність; математична компетентність та компетентність в науках, технологіях та інженерії; цифрова компетентність; особиста, соціальна та навчальна компетентність; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; компетентність культурної обізнаності та самовираження. Означені компетентності є важливими для працевлаштування, розвитку особистого потенціалу, активної громадянської позиції і забезпечення соціальної інтеграції.

У сучасних процесах щодо оновлення змісту стандартів професійної (професійно-технічної) освіти і формування у процесі професійної підготовки професійних та ключових компетентностей, необхідних здобувачеві освіти для трудової діяльності за певною професією (групою професій), доцільно ґрунтуватись на актуальних потребах сучасного ринку праці, що поступово і впевнено інтегрує до європейських економічних просторів. Означене вимагає досягнення відповідності змісту професійної освіти вимогам ринку праці, зокрема й щодо наявності у випускників ключових компетентностей (основних та додаткових знань і навичок) за обраними професіями.

Розвиток торговельно-економічних відносин України з країнами Європейського союзу та іншими державами світу (відповідно до положень угоди України із Європейською асоціацією вільної торгівлі) передбачає режим вільної торгівлі товарами та послугами на світових ринках, що й зумовлює активне створення інноваційних підприємств, виникнення нових форм організації праці, оновлення інфраструктури сфери послуг тощо. У цьому контексті варто наголосити, що прогресивні зміни відбуваються також в індустрії гостинності, які спричинені різновекторними інвестиціями в розвиток сфери послуг й потребою «експортування» якісних послуг у міжнародний простір з метою забезпечення соціально-економічної конкурентоспроможності держави.

Індустрія гостинності (ресторанне господарство) займає важливе місце в реалізації соціально-економічних задач держави, що спричинює зростання конкуренції між закладами ресторанної індустрії й обумовлює високі вимоги до якості підготовки кваліфікованих робітників, які здатні забезпечувати потреби споживачів та роботодавців на рівні стандартів, прийнятих у сфері послуг.

Окремі аспекти інноваційного розвитку ресторанного бізнесу та вплив персоналу на підвищення ефективності роботи підприємств індустрії гостинності в ринковому середовищі висвітлюються у працях економістів, менеджерів, маркетологів, філософів. Наприклад, О. Борисова, досліджуючи тенденції розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні, звертає увагу на таку характерну рису процесу глобалізації в галузі, як застосування новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, що «сприяють підвищенню ефективності й удосконаленню роботи компанії, поліпшенню обслуговування клієнтів, прискоренню всіх оперативних процедур, створенню нових маркетингових методик і розподільних каналів». Науковець стверджує, що ознаками менеджменту сучасних кращих ресторанних компаній світу є: клієнт-орієнтований підхід; диверсифікованість бізнесу; активізація людського фактора; використання сучасних інтегрованих інформаційних маркетингових технологій; розвиток партнерських зв'язків, у т. ч. через нові організаційні форми управління (глобальні об'єднання, стратегічні альянси, консорціуми, що забезпечують доступ до дешевих ресурсів і відомих ринків збуту; домінування адаптивних структур управління; система робота зі створення й підтримки мікрокультури) [2, с. 333]. Очевидно, що такі менеджерські тенденції мають відобразитися як в навчальних планах і програмах навчання майбутніх фахівців ресторанного обслуговування, так і в методиках і технологіях професійної підготовки. На переконання О. Варипаєва, розвиток індустрії гостинності мотивується зростанням конкуренції в усіх галузях економіки розвинених країн й зумовлює необхідність розв'язання найважливішої проблеми в назначеній сфері діяльності – залучення клієнтів і створення найвищого рівня пропонованого сервісу. Саме поняття «індустрія гостинності» повною мірою відображає природу діяльності в забезпеченні

сервісу, адже «індустрія гостинності асоціюється у споживачів із дружелюбністю, щедрістю, увагою по відношенню до гостей» [3, с. 264]. Таким чином, індустрія гостинності передбачає особистісно-ціннісне відношення майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до здійснення професійної діяльності, що має відобразитись окремими компонентами професійної компетентності майбутніх фахівців цієї галузі – ключовими компетентностями.

У наукових працях Ю. Стадницького, О. Дзяна та Т. Коропецької окреслено, що при формуванні професійної компетентності персоналу готельно-ресторанного господарства мають місце такі недоліки, як: фрагментарність та безсистемність знань; низький рівень сформованості вмінь у розв'язанні професійних завдань у реальних умовах праці; відсутність чітких уявлень про коло питань, проблем і завдань, що їх фахівець повинен виконувати в реальних умовах праці; низький рівень сформованості здатності до розпізнавання власних і чужих відчуттів та настроїв, забезпечення особистісної емоційної рівноваги; неусвідомлене сприйняття проблем і потреб споживача; нездатність аналізувати й прогнозувати емоційні настрої споживача за умови цілісного сприйняття його потреб та проблем; не володіння засобами маніпуляції у спілкуванні [13, с. 229].

У контексті наукового вирішення завдань щодо формування ключових компетентностей майбутніх фахівців індустрії гостинності зазначаємо, що сучасні випускники закладів професійної (професійно-технічної) освіти мають труднощі у професійній адаптації та соціалізації, що пояснюється недостатньою сформованістю в них умінь працювати в команді, діяти в нестандартних ситуаціях, приймати відповідальні рішення; володіти навичками самоменеджменту, ділової комунікативності, роботи з різними джерелами інформації тощо [5, с. 4].

На основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду формування професійної культури фахівців сфери ресторанного господарства Ю. Безрученков констатує, що випускник володіє ґрунтовною базою загальнотеоретичних знань із професії, наявність яких у фахівця при працевлаштуванні вітають усі роботодавці. Однак ділові й особистісні якості, такі, як: здатність до навчання, цілеспрямованість і психологічна сумісність із колективом, глибоке знання культури, традицій інших спільнот, толерантність до культури клієнтів, спрямованість на їхні інтереси та потреби, щира прихильність до гостей – сформовані у молодих фахівців не повною мірою, тому говорити про наявність високого рівня професійної культури неможливо [1, с. 30].

На основі аналізу наукових джерел узагальнюємо, що питання формування ключових компетентностей (м'яких навичок) у майбутніх фахівців індустрії гостинності є актуальним на часі, оскільки сучасні вимоги ресторанного ринку праці до рівня професійної компетентності майбутнього персоналу визначаються не стільки показниками знань, скільки у форматі володіння способами їх практичного застосування в конкретній професійній діяльності.

У контексті вирішення завдань щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, підготовлено карту оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності, в якій представлені й такі показники, які характеризують зміст ключових компетентностей (інтерес до майбутньої професійної діяльності; стійкі мотиви до опанування професією; здатність встановлювати комунікативні відносини з оточуючими; відчувати психологічний стан співрозмовника; прагнення опанувати новими, додатковими знаннями, інноваційними технологіями; знання професійної етики та етикету; толерантність та ввічливість по відношенню до відвідувачів, повага до

різноманітності культурного самовираження; ініціативність; готовність до відповідальних дій та прийняття самостійних рішень у виробничих ситуаціях; уміння працювати в команді; здатність керувати емоціями; володіння навичками професійної мобільності; усвідомлення необхідності навчатися впродовж життя; здатність розвивати свої особисті якості та професійні навички для досягнення кар'єрного зростання; здатність до систематичного професійного вдосконалення і саморозвитку тощо). На рис. 1 проілюстровано загальний результат самооцінювання майбутніми майстрами ресторанного обслуговування рівнів сформованості ключових компетентностей.



Рис. 1. Результат самооцінювання майбутніми майстрами ресторанного обслуговування рівнів сформованості ключових компетентностей

Грунтуючись на представлених результатах, очевидним є те, що у сформованості ключових компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників переважають достатній та високий рівні (відповідно 44,8% та 26,5%). Однак варто зазначити, що до змісту опитувальника самооцінювання було включено ті ключові компетентності, які відповідають вимогам стандарту (професійної (професійно-технічної) освіти [14].

Актуальність розвитку необхідних додаткових «м'яких навичок» у здобувачів професійної освіти посилюється результатами опитування роботодавців, представленими Інститутом професійних кваліфікацій. Аналіз результатів опитування роботодавців засвідчує, що вони позитивно поставилися до необхідності наявності «м'яких навичок», вважаючи, що 70% їх, запропонованих до опитування, є критично важливими для ефективного працевлаштування працівників і виконання професійних обов'язків. До таких, «м'яких навичок» відносяться: здатність ефективно управляти часом; високий рівень самоорганізації; управління емоціями; здатність до саморозвитку; здатність вирішувати конфліктні ситуації; здатність до ефективних комунікацій; робота в команді, креативність, здатність до «ре-інжинірингу» тощо [1].

Спираючись на результати анкетування роботодавців щодо виявлення необхідних для ефективного працевлаштування професійних і «м'яких навичок» та враховуючи те, що у змісті стандарту

професійної (професійно-технічної) освіти із професії «Майстер ресторанного обслуговування» представлено не всі актуальні «м'які навички», – виникає необхідність доповнення навчальних програм підготовки фахівців для індустрії гостинності такими ключовими компетентностями: здатність ефективно управляти часом; високий рівень самоорганізації; здатність до ефективних комунікацій; креативність, здатність до «ре-інжинірингу» (готовність робити звичні речі в новий спосіб); здатність застосовувати базові комп'ютерні знання; здатність підтримувати спортивну форму; вміння переконувати та ін.

Сьогодні заклади професійної та фахової передвищої освіти поступово переходять до цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з урахуванням вимог високотехнологічного виробництва; до їх консультування з побудови професійної кар'єри; до розвитку здібностей працювати, перенавчатися і самовдосконалюватися відповідно до потреб сучасного світу праці. Йдеться про значущість формування в них так званих «м'яких навичок», появу яких складно відстежити, перевірити, наочно продемонструвати, а саме: управління часом, ефективна взаємодія в команді, адаптивність і гнучкість, самоорганізація, ініціативність, підприємливість, критичне мислення, оцінювання й аналіз інформації тощо. Ці навички застосовуються в широкому контексті професійної діяльності, що відображає технологічні

трансформації, зокрема: креативність, співробітництво, відповідальність, здатність долати труднощі особистісного та соціального характеру, стресостійкість, збереження здоров'я. До «м'яких» відносяться також навички забезпечення сталого розвитку суспільства – ресурсо- та енергоефективність, збереження і захист довкілля, толерантність та ін. [11, с. 17-18].

На основі аналізу переліку і змісту ключових компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників ресторанної індустрії варто врахувати й ті компетентності, які сьогодні визначаються тенденціями зближення національних освітніх систем та євроінтеграційного розвитку економіки. Зокрема, до числа тих ключових компетентностей, які вже сьогодні закладені до змісту стандартів професійної (професійно-технічної) освіти і розвиваються у процесі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників індустрії гостинності, необхідно включити й такі: здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; компетентності в галузі техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність [4, с. 64].

Висновки та перспективи досліджень.

Навчальні заклади як пріоритет мають навчити здобувачів освіти самостійно вчитися та усвідомлювати цінність ключових компетентностей в особистісному розвитку. Це сприятиме професійному становленню особистості кваліфікованого фахівця як повноправного автора власного життя; його самореалізації; підвищенню рівня готовності до прийняття стратегічних рішень і відповідальності за їх вирішення. Реалізація цих завдань сприятиме прискореному оволодінню майбутніми фахівцями новими знаннями й навичками, що дадуть їм змогу, з одного боку, застосовувати високоефективні виробничі технології, а з іншого – виявляти емпатію, емоційний інтелект, підприємницькі компетенції, особистісну стійкість, що, в кінцевому підсумку, забезпечить ефективне функціонування в інформаційному суспільстві з урахуванням сучасних цивілізаційних трансформаційних процесів [11, с. 18].

У змісті стандартів професійної (професійно-технічної освіти), розроблених на основі технологій модульно-компетентнісного підходу, ключові компетентності набуваються впродовж усього терміну навчання поза робочим навчальним планом, а отже, вони не повністю відображені в стандарті як результати навчання, а їх зміст частково співвідноситься із загальнопрофесійними компетентностями. Означене зумовлює перспективи наступних досліджень щодо включення ключових компетентностей («м'яких навичок») до змісту загальнопрофесійного блоку навчального плану, обґрунтування їх доцільності у структурі навчальних елементів та узгодження з потребами індустрії гостинності.

Список використаних джерел:

1. Аналіз потреб ринку праці, викликів та можливостей на території Східної України: Попередній звіт [Електронний ресурс] / Інститут професійних кваліфікацій. – 2019. – Режим доступу : http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_No-vynu/2019.05.15_Zvit/IPQ_Report_09.05.19.pdf
2. Безрученков Ю. Формування професійної культури майбутнього фахівця ресторанного господарства як науково-педагогічна проблема [Текст] / Ю. Безрученков // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 28–35.
3. Борисова О. В. Тенденції розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні / О. В. Борисова // Економічні стратегії і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2012. – С. 331–338.
4. Варипаєв О. М. Стратегії сервісу в готельному та ресторанному сервісі / О. М. Варипаєв, Л. М. Варипаєва // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2012. – Вип. 2. – 295–302.
5. Кравець С. Г. Трансформація ключових компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанного сервісу в умовах інтернаціоналізації / С. Г. Кравець // Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал. – №1 (156) січень, 2018. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – С. 61-67.
6. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Кравець Світлана Григорівна; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – К., 2014. – 23 с.
7. Повідомлення Європейської Комісії. «Європа 2020». Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.minjust.gov.ua/file/31493>
8. Про затвердження методики розроблення професійних стандартів [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства соціальної політики України від 22 січ. 2018 р № 74 // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18>.
9. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII // Законодавство України / ВР України : [офіц. веб-портал]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page/>
10. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» [Електронний ресурс] : Указ Президента України № 5/2015 від 12 січ. 2015 р. // Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
11. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: [Електронний ресурс] Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.06.2019 № 419-р. – Режим

доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80>

12. Радкевич В. О. Розвиток професійної та фахової передвищої освіти в умовах трансформаційних процесів / В. О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: збірник матеріалів XIV звітної Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 07 травня 2020 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2019. – с. 16-30.

13. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання / В. О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – С. 5-12.

14. Стадницький Ю. І. Особливості формування професійної компетентності управлінського персоналу готельно-ресторанного господарства / Ю. І. Стадницький, О. С. Дзяна, Т. О. Коропецька // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2013. – Вип. 2(1). – С. 222-230.

15. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти 5129.І.56.10 – 2018. Професія: Майстер ресторанного обслуговування 4, 5 -го розрядів : вид. офіц.; МОН України. – [Чинний від 2019–03–04]. – К., 2019. – 21 с.

16. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

17. European Commission. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training «The Copenhagen Declaration» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

18. European Union. Presidency Conclusion. 23-24 March 2000. – Lisbon: European Parliament, Directorate- Generaly for the Presidency. – 2000. – 35 p. – P. 3.

19. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf

20. Радкевич О. П. Розвиток правової компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів [методичні рекомендації] / Олександр Петрович Радкевич. – Київ : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2015. – 108 с.

УДК 159.9:37.015.3

Стаднійчук Ірина Петрівна,

кандидат педагогічних наук,

викладач вищої категорії,

Ладизинський коледж ВНАУ, м. Ладизин

ORCID.org/0000-0003-1367-2538

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Stadnychuk Iryna,

candidate of pedagogical sciences,

teacher of the highest category,

Ladyzhyn College of VNAU, Ladyzhyn

ORCID.org/0000-0003-1367-2538

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ELECTRICIAN TECHNICIANS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PRELIMINARY EDUCATION

Аннотация.

В статье охарактеризованы педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих техников-электриков в системе профессиональной предвысшим образованием, в частности по повышению мотивации к обучению, формированию интеллектуально-творческого потенциала, развитию педагогического мастерства педагогических работников, рационального использования репродуктивно-информационных и проблемно-поисковых методов развития самостоятельности студентов и согласования теоретической и практической подготовки.

Abstract

The article describes the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future electricians in the system of professional higher education, in particular to increase motivation to learn, formation of intellectual and creative potential, development of pedagogical skills of teachers, rational use of reproductive information and problem-solving methods of student independence. and coordination of theoretical and practical training.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, педагогические условия, техники-электрики.
Key words: professional competence, pedagogical conditions, electricians.

Дуже важливо при підготовці фахівців техніко-технологічних спеціальностей, спрямувати навчальний процес не тільки на засвоєння базових знань, а й на набуття потреби, умінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх на практиці. Тому і виникає необхідність у соціально й професійно активній особистості, яка володіє високою компетентністю, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням постійно удосконалювати свої фахові навички, а також професійно реалізовувати подальше творче зростання.

У психолого-педагогічних дослідженнях є ряд статей, присвячених з'ясуванню педагогічних умов формування певного виду компетентності фахівців різних галузей освіти та науки (В. Андреев, Н. Боритко, С. Вітвицька та ін.). А дисертаційні дослідження вітчизняних науковців (О. Васюка, О. Заболотного, В. Кручек, П. Лузана, Л. Шовкуна та ін.) обґрунтували основні педагогічні умови цілеспрямованого формування інтегративної якості студентів.

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-електриків в системі фахової передвищої освіти.

Для успішного формування професійної компетентності студентів техніко-технологічних спеціальностей у коледжі необхідно визначити ті фактори та педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу, і тим самим будуть забезпечувати підвищення якості їх професійної підготовки. У нашому дослідженні під факторами ефективного формування професійної компетентності ми розуміємо стимули, сили, джерела, які мають потенційну здатність продуктивно впливати на якість процесів теоретичної і практичної підготовки студентів. А педагогічні умови розглянемо як обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання, застосування елементів змісту, форм, методів і засобів навчання та забезпечують ефективність професійної підготовки в умовах коледжу для досягнення визначеної мети – формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів техніко-технологічних спеціальностей.

Цілеспрямований розвиток мотивації студентів в опануванні майбутньою професійною діяльністю. Сьогодні студентам необхідно прищеплювати інтерес до накопичення знань, безперервної самоосвіти, оскільки постійно розвивається система професійної освіти, яка вимагає відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним стандартам підготовки кваліфікованого фахівця. У зв'язку з

цими змінами проблема професійної мотивації набуває сьогодні особливого значення.

Мотивація навчання досить непростий і неоднозначний процес розвитку особистості, як до окремого предмету вивчення, так і до всього навчального процесу. Виступає головною рушійною силою в поведінці і діяльності людини, в тому числі, і в процесі формування майбутнього професіонала. Тому особливо важливим стає питання про стимули і мотиви саме навчально-професійної діяльності студентів. Студент приходить до фахового коледжу не тільки за знаннями, а й за тим, щоб стати хорошим фахівцем у певній галузі. Тому викладачі спеціальних дисциплін повинні вміти довести студентам, що його предмет дійсно буде корисний в їх майбутньої діяльності.

Серед мотивів можна виділити емоції і прагнення, інтереси і потреби, ідеали і установки. Отже, мотиви являють собою складні динамічні системи, в яких здійснюються вибір і прийняття рішень, аналіз і оцінка вибору; виступають рушійними силами процесу навчання та засвоєння матеріалу [8]. Ефективність навчального процесу безпосередньо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація і високий стимул оволодіння майбутньою професією. Мотивів для навчання багато і вони можуть не тільки проявлятися окремо в кожній людині, але і зливатися в єдине, формуючи складні мотиваційні системи.

Для того щоб студент по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним під час навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, а й внутрішньо прийняті ним. Так як дійсне джерело мотивації людини знаходиться в ньому самому, то необхідно, щоб він сам захотів щось зробити і зробив це. Майбутні техніки-електрики фахових коледжів набагато більше дізнаються про обрану ними професію під час виконання лабораторно-практичних робіт, проходження навчальної та виробничої практики. Вони бачать стимул, мотивацію для подальшого теоретичного навчання, розуміючи, що можуть застосувати отримані знання на практиці. Тому основним мотивом навчання є внутрішня спонукальна сила.

Орієнтація освітнього процесу на продуктивне формування інтелектуально-творчого потенціалу особистості кожного студента. Для формування інтелектуально-творчого потенціалу студентів необхідно збільшення часу на самостійну роботу, скорочення часу аудиторного навантаження викладачів, збільшення часу індивідуальної роботи зі студентами, деперсоніфікований конт-

роль знань, участь студентів в дослідженнях і дискусіях. А також, необхідно застосовувати особистісно орієнтований підхід до формування інтелектуальних та творчих здібностей студентів, який дозволяє змінити структуру навчальних програм і навчальних курсів.

Важливою умовою результативності лекційних, практичних та лабораторних занять є атмосфера співпраці, взаєморозуміння, довірлива атмосфера, коли студенти не бояться помилитися, висловити суперечливі ідеї. Ефективним методом розвитку інтелектуально-творчого потенціалу студентів є лекція у вигляді розгорнутої бесіди за планом, заздалегідь їм відомим, а також підготовка невеликих повідомлень або доповідей з подальшим обговоренням.

Але все ж основою розвитку інтелектуально-творчого потенціалу студентів є їх самостійна робота. Саме вона дозволяє формувати готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти, надає можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію, бути свідомим і активним громадянином та працівником. Самостійна робота сприяє розширенню області застосування отриманих знань, дій і відносин на рівні реалізації міжпредметних зв'язків, який передбачає перехід від внутріпредметних до межциклових. Особливо це актуально для студентів, що навчаються на технічних спеціальностях.

Інтелектуально-творчий потенціал студентів можна розвинути і вдосконалити в разі позааудиторного конспектування і роботи з книгою, документами, першоджерелами; доопрацювання та оформлення записів по лекційному матеріалу; опрацювання матеріалу з підручників, навчальних посібників та іншими джерелами інформації; виконанні рефератів; підготовка до семінарів, конференцій, «круглих столів»; участь в проведенні різних досліджень і обробці їх даних; аналіз проблемних ситуацій з навчальної або дослідної теми; підготовка до ділових ігор; виконання курсових, дипломних робіт, підготовка до заліків, іспитів та ін.

Системно-послідовний розвиток педагогічної майстерності педагогічних працівників. Професійна діяльність педагогів потребує поєднання фундаментальних професійних знань із творчим мисленням і дослідницьким підходом до розвитку конкретних освітніх проблем, упровадження інноваційних методик, спрямованих на розвиток їхньої педагогічної майстерності. Так як робота викладача коледжу – це постійне спілкування з молоддю, особистісний ріст, цікаве коло знайомств і можливість завжди бути в курсі подій.

Ефективність процесу навчання багато в чому залежить від дій викладача, який безпосередньо і багатогранно впливає на кожний його компонент. Завдання викладача полягає в тому, щоб формувати у студентів мотивацію, навички та вміння самодосконалення, озброїти його ефективною методикою. Впоратися з цим дуже складним завданням може тільки справжній майстер своєї справи. Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, вміння поставити

мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Педагогічну майстерність не можна пов'язувати з якимось особливим даром, ототожнювати з вродженими якостями. Адже якості не передаються за спадковістю. Л. Макаренко мав рацію, коли писав: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчитися лікаря його майстерності, як треба навчитися музиканта» [4].

Видатний педагог, філософ, мислитель І. Зязюн обґрунтовуючи сутність педагогічної майстерності, як домінуючого складника педагогічної дії, звертає увагу на те, що унікальність педагогічної професії приховує відомий парадокс. З одного боку, вона належить до масових, широко затребуваних професій, а з іншого, вирізняється надзвичайно великим обсягом вимог до виконавця. І хоч професію педагога традиційно не включають до класу творчих професій, насправді обсяг таких дій, в яких від педагога вимагається власна позиція, постановка і неординарне вирішення проблеми, вияв індивідуальності, здібність до імпровізації, готовність викликати враження, збудити в оточуючих особливі естетичні переживання й дії настільки великий, що зовсім не випадково педагога порівнюють з актором, менеджером, політиком, режисером. Адже педагогічна дія, будучи організаційним початком процесу творення людини, як творчої особистості, не випадково включає в себе всі види людської творчості [7].

Педагогічну майстерність викладача можна розглянути через ряд чинників, які забезпечують *моральне зміцнення* і підкріплення процесу прояву майстерності викладача, є його совість, чесність, справедливість і об'єктивність.

Другою складовою педагогічної майстерності є *професійні знання*, передусім «своїх» фахових дисциплін. Вихованці високо цінують педагога, який володіє глибокими знаннями із дисциплін свого фаху, виявляє обізнаність із спорідненими дисциплінами, є науково ґрунтованим, володіти ґрунтовними знаннями з питань філософії, політики, мистецтва, сучасних досягнень науки і техніки.

Важливою передумовою становлення професіоналізму і педагогічної майстерності викладача є наявність у нього потрібних *соціально-педагогічних якостей і психолого-педагогічних умінь*. При цьому варто зважати на те, що соціально-педагогічні якості – це результат виховного впливу на особистість з раннього дитинства в сім'ї, освітньо-виховних закладах та ін.

Особливе значення, серед якостей викладача у процесі розвитку педагогічної майстерності та професіоналізму, має *педагогічний такт*, який ґрунтується на глибоких знаннях психології студентів, їх індивідуальних особливостей.

А також невід'ємною рисою сучасного викладача є *оптимізм*. Його наявність впливає на ефективність навчання і виховання студентів, викликає

у них позитивні емоції, добрий настрій і захопленість справою, активність, рішучість, упевненість у своїх силах.

Чільне місце у структурі педагогічної діяльності викладача займає така складова, як *педагогічна техніка*, як сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки викладача, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим вихованцем чи колективом у цілому відповідно до поставленої мети навчання та виховання з урахуванням конкретних об'єктивних та суб'єктивних перелумов.

Сукупність особистих якостей викладача формує його *авторитет*, тобто загально визнану студентами значущість його достоїнств і основу на цьому силу його виховного впливу. Авторитетним є той викладач, який глибоко знає свій предмет і майстерно його викладає, любить молодь, відчуває її наміри і прагнення, доброзичливо відгукується на них.

Для досягнення найвищої педагогічної майстерності викладач повинен розвивати умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методика виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих вихованців, злагоженості та згуртованості колективу.

Запровадження системи методів і форм організування навчання, у якій педагогічно доцільно поєднуються репродуктивно-інформаційні і проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії. Використання традиційних та інноваційних методів у освітньому процесі визначається не лише переліком завдань, які ставить перед собою сучасна освіта, а й новими характеристиками, якими володіють студенти, змінами сприйняття та обробки інформації. Ці зміни зумовлені як зовнішніми (технологічними), так і внутрішніми (психологічними) факторами розвитку особистості [5, с. 108-109].

Зазначимо, що традиційні та інноваційні методи навчання дуже часто переплітаються, а їх поєднання може бути різноманітним. Відзначимо, що методи професійної підготовки молодшого бакалавра мають відповідати змісту цієї підготовки. При виборі методів необхідно пам'ятати, що будь-який метод, будь-яка організація занять самі по собі не дадуть потрібного педагогічного ефекту, якщо вони, по-перше, не сприяють активізації студентів, тобто не сприяють активній інтелектуальній та практичній діяльності, і, по-друге, не забезпечують глибокого розуміння, усвідомлення матеріалу, який вивчається. Ці вимоги взаємопов'язані між собою: студенти не можуть бути активними на заняттях, якщо не розуміють, не усвідомлюють того, що вони вивчають та роблять, не можуть усвідомлювати, розуміти, виконувати дії без активної участі у навчальному процесі [9, с. 245].

Інженер-педагог повинен своєчасно оновлювати зміст навчальної дисципліни і методи навчання. Але як зазначає Л. Артемова, сучасне навчання побудоване переважно на вербальних способах передачі інформації через звукові й буквені

символи: усний виклад змісту викладачем і сприймання його студентами на слух; зорове сприймання студентами тексту підручника чи посібника; виконання вправ за змістом підручника та посібника [1, с. 110]. Враховуючи зазначене, можемо стверджувати, що найкращими є такі методи, які найбільшою мірою відповідає змісту навчального предмета, підготовленості самих студентів та сприяє раціональному використанню часу, а саме – репродуктивно-інформаційні і проблемно-пошукові моделі педагогічної взаємодії.

Суть репродуктивних методів полягає у тому, що шляхом виконання практичних дій студент отримує інформацію, яку аналізує, робить висновок і приходять до тих знань, які необхідно засвоїти. Виклад змісту навчального матеріалу здійснюється за допомогою методичних прийомів, які дозволяють: забезпечити виконання різноманітних видів і способів діяльності, пов'язаних як з ілюстрацією, так і демонстрацією засобів навчання; сприяють використанню порівнянь, узагальнень, теоретичних обґрунтувань; забезпечують тісні міжпредметні зв'язки теоретичних предметів з виробничим навчанням, завдяки яким досягається єдність трактовки понять, сутності електромагнітних явищ, процесів; застосування одних і тих самих формулювань термінології, одиниць вимірювань, пояснення техніко-технологічних явищ на основі наукових законів і теорій тощо [6, с. 255].

Поєднання репродуктивних методів навчання із інформаційними технологіями надає можливість значно підвищувати та стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів. Насамперед це пов'язано з можливістю візуалізувати складні електротехнічні поняття. Комп'ютер з мультимедіа в руках викладача стає дуже ефективним технічним засобом навчання. Одночасно впливаючи на зоровий та слуховий аналізатори студентів, підтримуючи справжній зворотний зв'язок, тобто працює в інтерактивному режимі.

Забезпечення високого рівня інтелектуально-особистісного розвитку студентів, формування дослідницьких умінь, активізації пошукової активності може бути досягнутим через модернізацію технологій, методів та засобів навчання, серед яких вагоме місце посідають методи проблемного навчання. *Проблемне навчання* передбачає створення проблемних ситуацій, усвідомлення, прийняття та розв'язання цих ситуацій в процесі спільної діяльності викладача та студентів [3, с. 56].

Зазначимо, що основна роль проблемно-пошукових ситуацій у професійній підготовці техніків-електриків – наближає студентів до реальних умов професійної діяльності й готує їх до творчої участі у ній, сприяє пробудженню у студентів прагнення до нових знань, активізує їх пізнавальний інтерес, формує прийоми й уміння самостійно набувати знання та застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. А також, забезпечує міцність набутих знань, умінь та навичок, тому що вони здобуваються самостійною діяльністю, в активному пошуку розв'язку проблемних ситуацій.

Таким чином, ефективність навчально-пізнавальної діяльності майбутніх техніків-електриків значною мірою залежить від умінь викладачів вдало обирати і застосовувати традиційні та інноваційні методи. Раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання стимулює відкриття нових знань у студентів, створює найкращі можливості для їхньої активності, тобто підвищує якість засвоєних знань.

Узгодження теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців на основі вимог компетентнісного підходу. Наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, яку набуває студент, тобто – здатність успішно виконувати професійні завдання й обов'язки тієї посади, на яку людина претендує. Поширення поняття компетентність у науці пов'язане із професійною діяльністю, яке підтверджується думками вчених-педагогів, практиків-управлінців і досвідом європейських країн, а саме: «компетентнісний підхід почав вивчатися і застосовуватися за вимогою роботодавців, яких не задовольняє ступінь практичної підготовленості випускників системи освіти – їх невміння взаємодіяти з людьми, працювати в команді, знаходити потрібну інформацію та використовувати її при вирішенні завдань виробництва» [2, с. 247].

Висока конкуренція на ринку праці змушує аграрні коледжі розробляти нові механізми співпраці з галузевими підприємствами, налагоджувати нові стосунки з роботодавцями, практикувати підготовку фахівця на замовлення аграрних структур задля підвищення ефективності навчання. А для формування професійної компетентності, студенти під час навчання у коледжі здобувають ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку з електротехнічних і суміжних дисциплін, які зазначено в навчальній програмі підготовки цих фахівців.

Знання є потрібними та обов'язковими, але водночас на сучасному етапі розвитку суспільства їх недостатньо, оскільки не можуть забезпечити повну готовність студента до самостійної діяльності. І тільки умінь здатне оперувати знаннями у вирішенні професійних завдань. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці молодших бакалаврів електротехнічних спеціальностей зазначено низку функцій, які вони мають виконувати у професійній діяльності, зокрема: дослідницьку, проєктувальну, організаційну, управлінську, технологічну, контрольну, прогностичну, технічну і наведено типові завдання діяльності, що сприяють реалізації цих функцій.

Діяльність техника-електрика безпосередньо пов'язана із практичною реалізацією набутих теоретичних знань, які розвиваються відповідними умінями та навичками. У рамках підготовки майбутніх фахівців в коледжі широко застосовують різноманітні форми і види практики, які допомагають студентам набутти необхідних навиків роботи.

Навчально-виховний процес побудований за алгоритмом діяльності фахових лабораторій, що

сприяє ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх техніків-електриків – технічних, наукових, дослідних, конструкторських умінь тощо. Види та обсяг практик у коледжі визначаються стандартами вищої освіти за кожним напрямом (спеціальністю) відповідно освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого бакалавра і відображаються у навчальних планах (тривалість, термін проведення). Зміст та послідовність практик визначається наскрізною програмою, яка розробляється згідно з навчальним планом і затверджується керівником коледжу. Зазначені види практики (ознайомлювальна, навчальна, технологічна та переддипломна) відображають безперервні та послідовні етапи професійної підготовки. Таким чином, підготовлені фахівці знають основи теорії електромагнітного поля, методи розрахунку електричних кіл та умінь використовувати їх для вирішення практичних проблем у професійній діяльності; можуть вирішувати комплексні спеціалізовані задачі і практичні проблеми, пов'язані з роботою електричних машин, апаратів та автоматизованого електроприводу; виконувати професійні обов'язки із дотриманням вимог правил техніки безпеки, охорони праці та охорони навколишнього середовища тощо.

Компетентнісний підхід в теоретичній та практичній підготовці майбутніх фахівців забезпечує фундамент для основних електротехнічних умінь і навичок майбутніх техніків-електриків, формування професійних якостей, ширше розкриває особливості обраної професії. Саме на практиці студент може визначити, наскільки правильно він вибрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією техника-електрика.

Проведені опитування, анкетування, співбесіди зі студентами свідчать про те, що вище зазначені педагогічні умови організації навчання сприяють якісній професійній підготовці майбутніх фахівців, їх особистісному розвитку, а також розвивають високу мотивацію до навчання та до формування професійних умінь та навичок, розвивають рефлексію, самоконтроль.

Список літератури

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л. В. Артемова – Київ : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Бабакова В. М. Формування професійної компетентності з питань безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців соціальної роботи / В. М. Бабакова // Проблеми соціальної роботи : філософія, психологія, соціологія. – 2013. – № 1 (2). – С. 245–249.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Макаренко А. С. Про мій досвід // Твори: В 7 т. – Київ : Радянська школа, 1954. – Т. 5. – С. 246.
5. Москалюк О. І. Вибір і поєднання традиційних та інноваційних методів навчання у професійній підготовці соціального педагога. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

file:///C:/Users/EliteBook/Downloads/znprk_sp_2015

6. Педагогика профессионального образования / [Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.]; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

7. Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів : колективна монографія / [Зязюн І. А., Лавріненко О. А., Солдатенко та ін.] – Київ – 2015. – 340 с.

8. Стародубцева В. К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. ; [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=156>.

9. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин ; Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. – 576 с.

УДК 378.015.311

Тюльпа Т.М.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної роботи і психології

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11938](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11938)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тюльпа Т.М.

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES

Анотація

У статті подано обґрунтування структурно-функціональної моделі системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, визначено її системоутворювальні фактори й провідні складники.

Abstract

The article presents the substantiation of the structural-functional model of the system of formation of social competence of future specialists of socionomic specialties, its system-forming factors and leading components are determined.

Ключові слова: фахівці соціономічних спеціальностей, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель.

Key words: specialists of sociological specialties, pedagogical modeling, structural and functional model.

У вітчизняній педагогіці поняття соціальної компетентності досліджується передовсім в дискусії про якість освіти, про те, яким повинен бути майбутній фахівець і включає різні види готовності до певних видів діяльності: до професійної діяльності; до створення власного соціального досвіду; до виконання соціальних функцій і поліпшення суспільних відносин; до усвідомлення необхідності самозмінюватися й учитися все життя. З огляду на це вважаємо, що необхідно системно формувати соціальну компетентність у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Системність формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей передбачає: структурованість і спрямованість уявлень про сутність соціалізації особистості, природу соціальної взаємодії, закономірності, принципи й підходи до її здійснення; практичні аспекти ефективної професійної діяльності. Поняття «система» (від дав.-гр. *συστημα* – організм, ціле, сполучення, складене з частин) отримало широке висвітлення як у роботах вітчизняних філософів і педагогів, так і в працях зарубіжних авторів: В. Бєспалька, І Блауберга, В. Докучаєвої, Л. Петришин,

С. Харченка та ін. Система як структурно-функціональне співвідношення частин цілого, його складових елементів, що базується на складній взаємодії внутрішньо- й міжсистемних відносин, дозволяє розглянути процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, визначити структуру, взаємозв'язки між елементами; вивчити принципи функціонування системи формування зазначеної якості в педагогічній діяльності в умовах соціокультурного середовища ЗВО, а також процес управління цією системою.

Визначення системи як сукупності елементів з відносинами і зв'язками між ними, що утворюють певну цілісність [2, с. 18] дає можливість розкрити закономірний характер структури компонентів системи. Дослідження структури системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є важливим завданням її побудови, оскільки властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки підсумовуванням якостей її окремих елементів, скільки властивостями структури, особливими інтегративними зв'язками.

Аналіз наукової літератури (В. Безпалько, Н. Кузьміна, В. Кушнір, Томашевський В. та ін.) дозволив з'ясувати цілі створення педагогічних систем, умови існування й функціонування, основні напрями й способи розвитку й удосконалення; виділити системоутворювальні фактори, які об'єднують усі структурні елементи системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, зокрема: мета обумовлює спосіб і характер діяльності, визначає відповідні засоби її досягнення й є вихідною спонукою діяльності; ідея створення системи, яка зумовлена усвідомленням мети й необхідністю досягнення результату, спрямованістю на завершеність, єдність, цілісність і різноманітність розв'язання проблем; структурні елементи системи й визначені зв'язки й відносини між ними, а також «розробка нового змісту кожного з виділених компонентів, тобто створення такої моделі навчання, яка найбільшою мірою відповідає соціальним потребам суспільства й характеру вищої освіти [4, с. 28]; результат професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей – сформована соціальна компетентність. Зазначені системоутворювальні чинники обумовлюють розробку змісту системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, визначення її етапів, добір і реалізацію форм і методів навчання, адекватних цілям формування соціальної компетентності, впровадження комплексу заходів, спрямованих на науково-методичне забезпечення освітнього процесу у межах кожного етапу, формулювання відповідних організаційно-педагогічних умов.

Практичним відображенням розробленої нами системи є її структурно-функціональна модель. У сучасній професійній освіті активно використовується метод моделювання систем професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки він є специфічною, якісно-своєрідною формою і одночасно засобом наукового пізнання [5, с. 87]; суб'єктивним відтворенням у свідомості і зовнішнім відображенням різними способами й формами найбільш суттєвих ознак, рис і якостей, властивих конкретному

об'єкту, процесу, які об'єктивно йому притаманні й дають загальну уяву про феномен [1, с. 19]; дозволяє цілісно відобразити сутність, найважливіші якості й компоненти педагогічної системи, одержати інформацію про її стан, можливості й умови побудови, функціонування й розвитку [3, с. 19]. Перспективність моделювання заснована на тому, що модель у певному сенсі відтворює будь-які сторони оригіналу й передбачає наявність відповідних теорій або гіпотез.

Для нашого дослідження становить інтерес педагогічне моделювання, під яким ми розуміємо спосіб отримання об'єктивно нової інформації про процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, побудованої за принципом виділення й співвіднесення понятійно-функціональних блоків досліджуваних об'єктів, що відображають гіпотетично задані еталонні характеристики проєктованих нововведень. Отже, ми розглядаємо моделювання як узагальнювальну частину практичної діяльності з розробки системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Поняття про загальну структуру й зміст соціальної компетентності є відправним пунктом при розробці моделі формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Блочномодульний метод, за допомогою якого ми структурували зміст, дозволив показати цілісну сукупність взаємозв'язаних компонентів, між якими існують структурні й функціональні зв'язки. Наявність зазначених вище елементів і наявні функціональні зв'язки між ними зумовили виділення у межах представленої структурної композиції окремих блоків, що є підсистемами побудованої системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: концептуального, змістово-технологічного, методичного, оцінювально-результативного. Модель системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у процесі професійної підготовки представлено на рис 1.

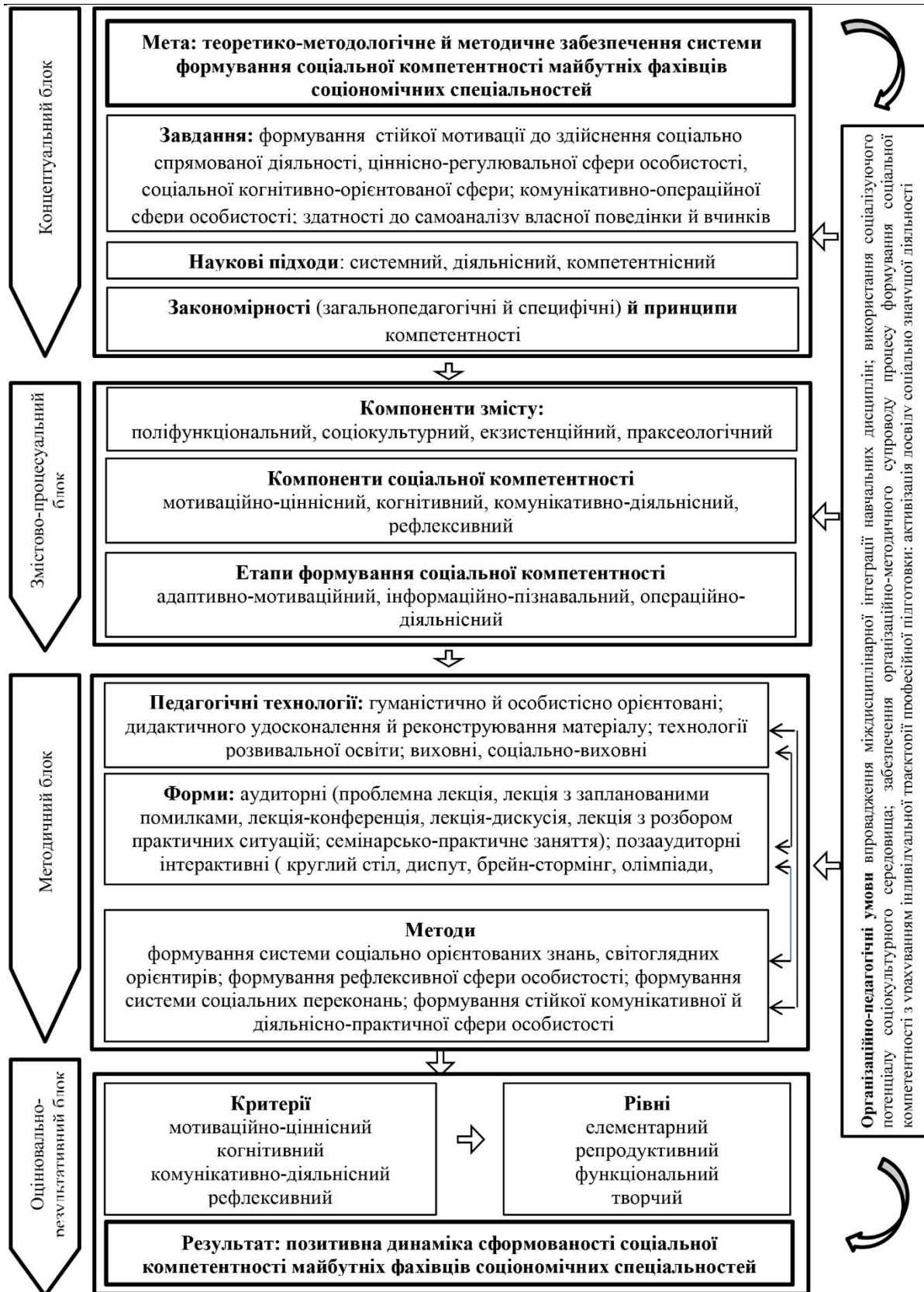


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей

Концептуальний блок системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей включає мету, завдання, наукові підходи, закономірності й принципи зазначеного процесу, обумовлені авторською концепцією.

Змістово-процесуальний блок системи спрямований на розкриття змісту формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, який конкретизується у змісті навчальних дисциплін, детермінує структуру процесу формування соціальної компетентності відповідно до його концептуальних положень; відображає зазначений процес у межах конкретних етапів. Він є системоутворювальним у цій моделі, адже виступає найбільш значущою ланкою управління процесом формування соціальної компетентності, зміст якої полягає в активному творчому освоєнні соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також у творчому застосуванні основних етичних норм, які є основою побудови й регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин.

Структура змісту формування соціальної компетентності охоплює освітню діяльність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей і містить у собі компоненти, адекватні структурі зазначеного феномену: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний*. При визначенні змісту процесу формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей були виділені наступні освітні компоненти: *поліфункціональний*, який включає в себе філософський, культурологічний, історичний, соціологічний, суспільний і політико-правовий аспекти; *соціокультурний*, що складається із загальнокультурного й ціннісно-етичного аспектів, обґрунтовується як універсальний соціальний регулятор формування етично-моральних компетенцій, норм і правил соціальної взаємодії; *екзистенційний*, спрямований на формування індивідуальних стійких компетенцій особистості; *праксеологічний* компонент конкретизує практичну спрямованість соціально орієнтованих знань. Узагальнює системне формування соціальної компетентності особистості майбутнього фахівця розроблена програма дисципліни за вибором «Соціальна компетентність особистості», яка відіграє ключову роль у зазначеному аспекті.

У моделі зазначено, що тільки практична діяльність є простором, де відбувається інтеграція знань різного характеру й типів діяльності майбутнього фахівця, тому практика виступає сполучною ланкою між теоретичним знанням і практичною діяльністю, створює умови й простір для самовизначення майбутніх соціономістів, для усвідомлення власних здібностей і можливостей, умови для трансформації образів, створених у феноменах «професійне Я-реальне» й «професійне Я-ідеальне».

Результативність формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей визначається послідовністю дотримання наступних етапів: адаптивно-мотиваційного,

інформаційно-пізнавального і операційно-діялісного.

Методичний блок системи передбачає процес переносу отриманих знань і умінь зі сфери теорії у сферу професійної діяльності, містить навчально-методичне забезпечення формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, що включає форми навчання, методи, соціальні, педагогічні й соціально-педагогічні технології. Отже, методичний блок системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей представлений системою методів і форм і відображає її здатність забезпечити зазначений процес шляхом особистісного включення студентів в освітню й виробничу діяльність у процесі професійної підготовки в ЗВО.

Формування соціальної компетентності відбувається у процесі застосування активних форм навчання із соціально орієнтованою наповненістю й відображається у формах, методах і засобах навчання й виховання, застосування яких забезпечує досягнення мети й реалізацію змісту формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Оцінювально-результативний блок системи забезпечує розробку й упровадження процедури моніторингу, метою якого є оцінка стану формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей для досягнення поставленої освітньої мети за визначеними показниками й критеріями. Він включає реалізацію системи моніторингу сформованості соціальної компетентності майбутніх фахівців, що включає в себе дві взаємозв'язані підсистеми: моніторинг сформованості особистісних якостей майбутніх соціономістів і моніторинг структурних компонентів соціальної компетентності.

Таким чином, структурно-функціональна модель системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей дозволяє чітко визначити мету, завдання, методологічні підходи; збагатити зміст освітнього процесу з формування соціальних цінностей, потреб, мотивів професійної діяльності, що сприяють формуванню соціальної компетентності; визначити спеціальні соціальні знання, практичні вміння й навички, загальні компетенції; обґрунтувати умови, необхідні для розвитку значущих соціально-моральних якостей особистості; дібрати методи, форми і технології, які є ефективними при формуванні соціальної компетентності особистості. Також модель відображає критерії й показники оцінки реалізованого процесу і описує його результат. Освітній процес, побудований на основі даної моделі, дозволяє досягти бажаного результату: сформувати у студентів соціальну компетентність відповідно до специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності як майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Список літератури

1. Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти. Київ-Чернівці. 2010. 460 с.
2. Система. Философская энциклопедия. Москва. 1960-1970. Т. 5. С. 18-21.
3. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця. Вінниця. 2015. 196 с.

УДК 378.047:61.161.1

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Чернявський Б.

Запорізький національний університет

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11939](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11939)

Cherniavskiy B.

Zaporizhzhia national university

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE'S FORMATION OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF INTEGRATED LEARNING

Анотація

У статті висвітлено науково-методичні засади формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів в процесі інтегрованого навчання. Розглянуто різні напрямки організації інтеграції. Визначено форми та методи організації навчання на засадах інтеграції.

Abstract

The article highlights the scientific and methodological foundations of the formation of foreign language competence of future economists in the process of integrated learning. Different directions of integration organization are considered. Forms and methods of organization of training on the basis of integration are described.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, інтегроване навчання, майбутні економісти.*

Keywords: *foreign language competence, integrated learning, future economists.*

У зв'язку з розширенням політичних, економічних і культурних зв'язків між країнами іноземні мови стають основним засобом забезпечення академічної і соціальної мобільності, долучення до передових інформаційних технологій світового формату, адаптації до сучасних умов полікультурного суспільства. Саме тому зростає роль фахівців, зокрема економічного профілю, які вільно володіють іноземними мовами на рівні, достатньому для здійснення та підтримання професійної взаємодії у міжкультурному просторі. Це, в свою чергу, висуває нові вимоги до закладів вищої освіти, які відповідно до Стандартів вищої освіти [6], мають забезпечити необхідні умови для формування у майбутніх економістів іншомовної професійної компетентності, оскільки саме від грамотної комунікації залежить успіх співпраці з іноземними бізнес-партнерами.

У зв'язку з цим актуальним вважається пошук нових підходів, методів, форм, спрямованих на вдосконалення означеного процесу. Однак на сьогодні слід констатувати відсутність єдиної ефективної концепції щодо якісної професійно-комунікативної підготовки: вчені-методисти звертаються до різно-

манітних методів, поєднують традиції з інноваціями тощо. Проте, на нашу думку, перевагу слід надавати інтегрованому навчанню, яке переважає в більшості провідних європейських університетів. Отже, **мета статті** – висвітлення науково-методичних засад формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів під час інтегрованого навчання в закладах вищої освіти.

Дослідженню специфіки інтегрованого навчання присвячено низку робіт вітчизняних та закордонних науковців, зокрема С. Архангельського, Р. Білика, А. Дудлі, Н. Євдокімової, О. Звягінцевої та ін. Теоретичні засади інтегрованого навчання були розроблені європейськими вченими Д. Койлом, Д. Маршем, О. Мейером, В. Павоном. Відповідно до наукових розвідок, поняття «інтеграція» розглядається як процес (або дія), спрямований на поєднання різних елементів, відновлення цілісності. Часто «інтеграція» розуміється як процес, пов'язаний з об'єднанням в ціле різних частин і елементів [2, с. 35]. Під педагогічною інтеграцією, за словами І. Зверева та В. Максимової, слід розуміти поєднання в одному синтезованому курсі (розділі, блоці) елементів різних навчальних предметів, нау-

кових понять і методів різних дисциплін [3]. В загальному значенні, педагогічна інтеграція визначається як з'єднання декількох навчальних предметів в один, де наукові поняття корелюються загальним змістом та методами викладання.

В своїй роботі під інтегрованим навчанням, ми, вслід за Р. Мартиною, розуміємо синтез декількох процесів навчання в одне процесуальне середовище, що передбачає одночасне набуття знань та вмінь у декількох видах діяльності: професійній та іншомовній [5]. Інтеграція змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова» в закладах вищої освіти зі змістом професійної підготовки майбутніх економістів дозволить їм не лише набутти компетентності, які забезпечать їхню конкурентоспроможність на ринку праці, а й розробити власну стратегію оволодіння іноземними мовами в межах підвищення рівня [1].

Аналіз практичного досвіду інтегрованого навчання дає підстави виокремити такі засади його організації:

1. Інтеграція на предметному рівні: поєднання змісту іншомовної підготовки зі змістом профільних професійних дисциплін.

2. Інтеграція на рівні методів навчання: презентації, проекти, дослідження.

3. Інтеграція на рівні форм навчання: компіляція різноманітних форм організації навчального процесу.

Фундаментальною засадою організації інтегрованого навчання є предметна інтеграція, тобто збагачення змісту однієї дисципліни змістом іншої, в нашому випадку – викладання іноземної мови з огляду на професійні дисципліни економічного спрямування. Мається на увазі «предметно-мовне інтегроване навчання», що передбачає оволодіння будь-якою предметною сферою через іноземну мову і одночасно іноземною мовою через предмет [1, 2, 3].

Враховуючи невеликий обсяг годин, відведений на вивчення іноземної мови на економічних факультетах закладів вищої, інтеграція навчальних предметів створює не тільки альтернативні способи викладання і навчання, а й дозволяє вибудовувати унікальні освітні траєкторії. Інтеграція мови і змісту профільних дисциплін в межах навчальних програм є одним із прикладів нового типу розвитку освіти.

Предметно-мовне інтегроване навчання вважається одним з найбільш ефективних засобів встановлення міждисциплінарних зв'язків та готує майбутніх фахівців до професійної іншомовної комунікації. Таким чином, іноземна мова використовується як основна мова навчання, що максимально занурює студентську аудиторію в автентичні умови мовного середовища. Профільно-орієнтований контекст таких занять стимулює зростання мотивації студента до вивчення необхідної дисципліни іноземною мовою, сприяє усуненню мовного бар'єру і страху публічних виступів.

Дослідники виокремлюють три найбільш розповсюджені варіанти інтегрованого предметно-мовного навчання [2]:

- ESP (English for specific purposes / Англійська за професійним спрямуванням);
- CLIL (Content and language integrated learning / предметно-мовне інтегроване навчання);
- EMI (English as Medium of Instruction / Англійська як засіб навчання).

Названі термінологічні поняття використовуються в практиці викладання професійно-орієнтованої іноземної мови та різною мірою поєднують лінгвістичні та суто професійні змістовні аспекти. Проте особливої уваги надається моделі CLIL.

CLIL базується на таких положеннях [2]:

- мова використовується одночасно для академічних цілей і повсякденної комунікації;
- мовної контент визначається змістом того предмета, який необхідно засвоїти.

Отже, зважаючи на особливості професійної підготовки студентів-економістів, тематика практичних занять з іноземної мови на початкових курсах охоплює загальний (базовий) блок та блок, спрямований на поступове введення до професійної сфери [4]. Мовний та мовленнєвий матеріал відбирається відповідно до контексту та спрямовується на практичне застосування. Окремого значення набуває поступове розширення обсягу професійної лексики та термінології; формуються професійно-комунікативні вміння та навички. На старших курсах пропонується вводити та викладати іноземну мову професійно-комунікативної спрямованості з метою підготовки майбутніх економістів до якісної міжкультурної взаємодії та комунікації, формування у них професійної іншомовної комунікативної компетентності [4].

Щодо професійних дисциплін з економіки, то реалізуватися CLIL може за такими напрямками [10]: окремі теми певних дисциплін можуть викладатися іноземною мовою (зазвичай вивчення таких тем відбувається після попередньої підготовки на практичному занятті з мови); окремі дисципліни можуть викладатися іноземною мовою.

В цілому для модернізації професійної освіти майбутніх економістів CLIL-підхід важливий не лише тому, що дозволяє одночасно опановувати мову і предмет, а й має потужний соціальний потенціал, що сприяє розвитку навичок міжособистісної і міжкультурної комунікації.

Інтеграція на рівні методів навчання: презентації, проекти, дослідження. Власне поняття «метод навчання» вже на рівні дефініції містить передумови інтеграції, бо синтезує з одного боку організовану діяльність викладача, а з іншого – навчально-пізнавальну діяльність студента. На вибір методів навчання впливають певні дидактичні обставини, освітнє середовище, цілі та зміст навчання. Отже, зважаючи на пріоритетність формування у майбутніх економістів іншомовної компетентності, доцільним вважається компіляція базових та додаткових методів навчання. Наприклад, важливим є залучення студентів до дослідницької або проектної роботи. Практика підготовки майбутніх фахівців свідчить про ефективність навчання, яке відбувається не лише традиційно (лекція або практичне заняття), а й як робота над дослідницьким проектом,

що має бути створений іноземною мовою. При цьому проект передбачає самостійне вирішення реальної проблеми на міждисциплінарному рівні та вимагає від студентів певного часу продуктивної і творчої роботи з джерелами актуальної наукової періодики в самостійному режимі або складання студентами есе з відповіддю на запитання, запропоноване викладачем.

Окремо слід зазначити про важливість елементів проблемного навчання, суть якого полягає у створенні для студентів проблемних ситуацій з метою активізації їхньої пошукової діяльності щодо вирішення окреслених проблем та стимулюванні критичного мислення. Наприклад, з огляду на специфіку економічної спеціальності – це може бути складання та оформлення власних бізнес-планів, проектів відповідно до концепції діяльності міжнародних підприємств. Такі завдання готуються іноземною мовою, внаслідок чого студенти отримують можливість розвивати та вдосконалювати вміння збору і аналізу інформації, засвоювати знання галузей подальшої майбутньої діяльності, отримувати реальний досвід ділової комунікації.

Результатом дослідження або проекту може бути створення студентами презентації іноземною мовою, оскільки навчальна мультимедійна презентація сприяє ефективнішому доланню комунікативних бар'єрів, що виникають під час підготовки до спілкування за рахунок інтерактивності, синергетичного ефекту, пов'язаного з використанням засобів мультимедіа та створення спеціального комунікативного середовища.

Інтеграція на рівні форм навчання має за мету поєднання різноманітних форм організації навчального процесу. Це може бути асинхронне і синхронне навчання; змішане навчання (*blended learning*); дистанційне навчання; компіляція формальної та неформальної освіти тощо.

На сьогодні популярності в освіті набуває концепція змішаного навчання *Blended learning*, яка має за мету поєднання традиційних форм викладання з інноваційними та комбінацію онлайн та офлайн навчання. Дослідники визначають *технологію змішаного* навчання як «комбінацію офлайн та онлайн-навчання, що передбачає інтенсифікацію освітнього процесу, поєднує професіоналізм педагога та технологічні інструменти та дозволяє викладачам працювати у невеликих групах, використовуючи адаптивний потенціал та новітні технології» [7]. Технологія спирається на положення синергетичного, діяльнісного, творчого, інноваційного підходів та принципи наявності засобів створення інтерактивного діалогу, комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу. Застосування технології вимагає постійного чергування роботи з викладачем, у групах, індивідуальної та роботи з комп'ютером. Час повинен розподілятися так, щоб ритм та темп роботи не змінювалися. Загальний алгоритм діяльності з реалізації змішаного навчання складається з 4 етапів [8]: попередня діяльність з підготовки до використання онлайн-технологій на занятті з мови; підготовка студентів (тренінгові вправи, ін-

струкції з використання техніки); безпосереднє використання онлайн-завдань, програм, мультимедіа у процесі навчання іноземної мови; рефлексія. Результатом впровадження технології змішаного навчання у процес іноземної підготовки у закладах вищої освіти є більш глибока взаємодія між викладачами та студентами, ніж під час традиційних практичних занять; зростання швидкості засвоєння професійних знань, навичок та вмінь.

Ще одною формою організації процесу іноземної підготовки майбутніх економістів в умовах інтегративного навчання є технологія перевернутого заняття («*Flip-the-classroom technique*»), в основу якої покладено концепцію американських педагогів «*Flip-the-classroom*» [11], яка базується на принципах наявності засобів підтримки інтерактивного діалогу, можливості поетапного оволодіння навичками та вміннями спілкування, у тому числі й професійного, забезпечення структурної цілісності навчального процесу за умови залучення інформаційно-комунікаційних засобів. Сутність технології полягає у тому, що викладач-мовник готує відеозапис теоретичної частини заняття, переважно професійної спрямованості (наприклад, пояснення базових термінів або ситуацій професійної сфери економіста) та викладає його до локальної або глобальної мережі. Отримавши доступ до мережі, студенти опрацьовують матеріал самостійно і на занятті вже мають певний рівень підготовки, тому основний час заняття присвячено відпрацюванню та закріпленню отриманих знань, формуванню навичок. Серед можливих методів, що застосовуються у межах технології, проблемні дискусії, рольові ігри, ситуаційні методи тощо, а обов'язковим засобом навчання є ІКТ [11]. Завдяки технології перевернутого заняття стає можливою економія часу для інтерактивної взаємодії зі студентами під час практичного заняття в аудиторії, підвищення мотивації студентів до навчання та їхнього інтелектуального саморозвитку.

Проте звертаючись до змішаного або дистанційного навчання, слід пам'ятати про те, що від студента вимагатиметься більшої самостійності та відповідальності за результат, ніж під час традиційних занять. Отже необхідно, щоб були сформовані певні вміння самоосвітньої та лінгвосоосвітньої діяльності, які є базисом роботи з технологіями в дистанційному форматі. Окрім того, актуальним вбачається формування у студентів-економістів вмінь лінгвосоосвіти шляхом залучення їх до самостійної роботи з джерелами наукової та на професійної тематики іноземною мовою, зі словниками, довідниками, енциклопедіями тощо. Усе це сприятиме більш глибокому зануренню в специфіку майбутньої діяльності.

Щоб урізноманітнити форму викладання професійного теоретичного матеріалу та водночас стимулювати процес формування у майбутніх економістів іноземної компетентності викладачі-практики, організуючи інтегроване навчання, звертаються до дуальних лекцій. Дуальна лекція – це форма проведення лекції в режимі діалогу між двома викладачами (предметником та мовником).

Мета впровадження таких лекцій полягає у ґрунтовній підготовці майбутніх фахівців, формуванні в них відчуття зв'язку дисциплін та необхідності поєднання теорії з практикою. Проведення дуальних лекцій сприяє кращому розумінню та засвоєнню матеріалу, орієнтації на професійні комунікативні потреби студентів-економістів.

Отже, підсумовуючи зазначене, слід наголосити на доцільності впровадження інтегрованого навчання в практику професійної підготовки студентів-економістів. Інтегративний характер оволодіння знаннями дозволяє формувати не лише професійну, але й іншомовну професійну компетентність майбутнього фахівця. Для якісної організації навчального процесу інтеграція повинна відбуватися на трьох рівнях: предметному, який передбачає поєднання змісту іншомовної підготовки зі змістом профільних професійних дисциплін; інтеграція методів, яка зумовлює поєднання різноманітних методів навчання заради досягнення максимального ефекту від навчання; інтеграція форм, яка базується на компіляції різних форм освітнього процесу відповідно до мети та змісту навчальних дисциплін. Водночас слід зазначити, що подальшими напрямками наукового пошуку є розробка концептуальної моделі формування у майбутніх економістів іншомовної компетентності і в процесі інтегрованого навчання.

Література

1. Евдокимова, Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: монография. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2011. 343 с.
2. Звягинцева, Е. П. Совершенствование иноязычной подготовки студентов на основе интегративно-развивающего подхода: автореф. дис... канд. пед. наук. 2014. Москва

УДК 373.1:94(100)

3. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.

4. Концепція вивчення іноземних мов у Запорізькому національному університеті (затверджено Вченою радою протокол №13 від 20.06.2017). – Запоріжжя, 2017

5. Мартынова Р. Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов // *Научный вестник ПНПУ имени К. Д. Ушинского: сб. наук. прац.* Одеса, 2010. № 9. С. 80–88.

6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 292 «Міжнародні економічні відносини» // URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/292-mizhnaeconomy-vidnosyny-M.pdf>

7. Стуколова Е. А. Реализация инновационных дидактических моделей в процессе модернизации образования Швеции. *Вестник Дагестанского гос. ун-та*, 2013. № 4. С. 202–206.

8. Blended Learning, Course Redesign and New Access to Education: Teaching English / edited by B. Tomlinson and K. Whittaker. London, 2013. 258 p.

9. Coyle D., Hood Ph. and Marsch D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 182 p.

10. Dudley-Evans, A. and A.M. St. John, Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. – 301 p

11. Flip Teaching – new trends in education technology. LinkedIn Learning Oct 26, 2012 URL: <http://www.slideshare.net/Yossisv/new-trends-in-educational-technology/> (Last accessed: 22.12.2015).

Hrytsenko Andriy

<https://orcid.org/0000-0002-9107-1394>

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer / doctoral student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university /

National Pedagogical Dragomanov University

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN THE PROCESS FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Гриценко Андрій

<https://orcid.org/0000-0002-9107-1394>

кандидат педагогічних наук,

старший викладач / докторант

Глухівський національний педагогічний університет імені

Олександра Довженка /

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Abstract.

This article presents domestic and foreign experience of the requirements for the formation of professional competence in the process of professional training of future history teachers. Moreover, the problem of determining modern requirements for the formation of professional competence of future history teachers in the process of professional training is still insufficiently studied. The author also draws attention to the need to interpret the synonymous concepts "profession", "professions", "training", "professional training", "training" and presents the basic definitions.

The article also draws attention to the fact that in the process of professional training of future teachers one of the most important roles is played by the personal aspect. Moreover, due to the combination of motivation of professional training of future teachers in order to ensure the formation of moral and psychological readiness of future teachers for independent professional and pedagogical activities.

Анотація

У поданій статті представлено вітчизняний та іноземний досвід вимог до формування професійної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії. При чому, ще недостатньо вивчена проблема визначення сучасних вимог до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Також автор звертає увагу на необхідність тлумачення синонімічних понять «фах», «професія», «підготовка», «фахова підготовка», «професійна підготовка» та представляє основні визначення.

Також у статті звернено увагу, що у процесі фахової підготовки майбутніх учителів одну з найважливіших ролей відіграє особистісний аспект. При чому, завдяки поєднанню мотивації фахової підготовки майбутніх учителів із метою забезпечується формування морально-психологічної готовності майбутніх учителів до самостійної професійно-педагогічної діяльності.

Key words: *professional training, professional competence, competence approach, history, future teachers.*

Ключові слова: *фахова підготовка, професійна компетентність, компетентнісний підхід, історія, майбутні вчителі.*

У сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційного суспільства також модернізується і процес фахової підготовки майбутніх учителів історії. Відповідно, зростає інтерес педагогів до упровадження інноваційних технологій. Безперечно, процес формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки відбувається в ході взаємопов'язаних наукових підходів серед яких ключовим є компетентнісний підхід, який направляє діяльність фахівця на орієнтацію у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, безперервній освіті.

Питання формування професійної компетентності у майбутніх педагогів в останні десятиліття активно досліджується українськими вченими В. Адольфом, В. Бондарем, О. Заблоцькою, О. Локшиною, О. Савченко (аспекти розвитку професійної компетентності та критерії діагностики її рівнів сформованості), К. Бахановим, В. Власовим, Ю. Малієнко, О. Помегун (особливості формування предметно-історичних компетентностей), О. Абдуліною, Є. Барбіною, І. Зязюном, Ж. Карташовою, Л. Кондрашовою, Н. Кузьміною, А. Ліненко, О. Пехотою, В. Сластьоніним, Р. Хмелюк, С. Шехавцовою, О. Щербаковою (питання фахової підготовки майбутніх учителів активно вивчали вітчизняні та іноземні вчені).

В той же час, залишаються недостатньо вивченою проблема визначення сучасних вимог до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Це питання і основним завданням даної статті.

В умовах удосконалення процесу фахової підготовки майбутніх учителів необхідно враховувати роль та особливості функціонування вищої

педагогічної освіти у поєднанні з формуванням професійної компетентності у конкретних майбутніх учителів. Тобто, в умовах фахової підготовки актуальним стає осучаснення комплексу професійно-педагогічних завдань, пов'язаних з використанням нових освітніх стандартів, удосконаленням змісту вищої педагогічної освіти з метою найповнішого відображення в ній новітніх досягнень педагогічної науки, з визначенням ефективних завдань освітньої підготовки майбутніх учителів. Професійну компетентність ми вважаємо сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутнього фахівця, необхідних для забезпечення ефективної професійної діяльності [1, С. 250].

Рівню формування професійної компетентності у майбутніх учителів має відповідати система загальнопедагогічних знань, умінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості у координації всіх ключових компонентів фахової підготовки майбутніх учителів в університеті [2, С. 38–39]. Також, дослідник К. Платонов [3] звертають увагу, що в умовах формування професійної компетентності, основними критеріями фахової підготовки стає професійна успішність і задоволеність працею. На думку М. Жалдака, процес формування системи професійної компетентності та її складових може бути досить тривалим і здійснюватися під впливом різних факторів: навчання у закладах освіти, професійної діяльності, міжособистісного спілкування тощо [4]. Однією з основних складових професійної компетентності майбутнього вчителя взагалі та історії та правознавства, зокрема, є інформаційно-комунікаційна компетентність, формування якої відбувається у процесі умілого

застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Перед системою освіти стоять завдання, щодо її адаптації до умов масової комп'ютеризації та інформатизації всіх сфер життя суспільства [5, с. 97].

Уточнимо дефініції, що характеризують професійну підготовку майбутніх учителів історії, «підготовка», «професія», «професійна підготовка», «фахова підготовка» тощо. Тлумачний словник української мови наводить синонімічний ряд понять «фах», «кваліфікація», «спеціальність», «професія», визначаючи їх, як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки» [6, С. 471].

Термін «підготовка» в «Енциклопедії професійної освіти» тлумачиться, як «освоєння соціального досвіду з метою його подальшого застосування до виконання специфічних задач практичного, пізнавального або навчального плану, пов'язаних з певним видом в той або іншій мірі регулярної діяльності. Термін вживають у двох значеннях: по-перше, як формування готовності до виконання майбутніх завдань (навчання); по-друге, як готовність – наявність компетентності для виконання поставлених завдань [7].

Термін «фах» тлумачиться необхідною для суспільства обмеженою галуззю прикладання фізичних та духовних сил людини, тоді як поняття «професія» означає вид трудової діяльності, що потребує набуття відповідних знань та практичних навичок. Фах (спеціальність) в «Енциклопедії професійної освіти» визначено у двох значеннях: сукупністю «знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» та «основним елементом структури змісту професійного навчання» [8].

Зокрема, педагогічні словники «фахову підготовку» визначають результатом «оволодіння певним рівнем знань і навичок діяльності з конкретної професії чи спеціальності» [8, с. 89] та «властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності...» [9, с. 135].

Відповідно, фахова підготовка відображає особливості профілю, а предметна - загальні принципи, властиві діяльності спеціаліста в ході професійної підготовки. Виходячи з цього, майбутні учителі історії визначаються, як фахівці, що володіють методами, засобами своєї справи, а також, як професіонали, що володіють, крім того, цінностями, ідеалами і, взагалі, цілісною професійною культурою. Фахова підготовка є цілеспрямованою, багатоступеневою системою способів дій вчителів, що досконало володіють інструментарієм, засобами і продуктивними технологіями та системою вмінь вирішувати завдання своєї діяльності [10, с. 107].

Тобто, фахова підготовка майбутніх учителів визначає, перш за все, специфіку формування фахівця саме педагогічної спрямованості, що відрізняє її від фахової підготовки фахівців інших професій. Хоча, в той же час, вона увібрала в себе

усі типові види підготовки майбутніх фахівців, що під час навчання у закладі вищої освіти, здобувають основні професійні функції. Таким чином, фахова підготовка детермінує професійно-педагогічну спрямованість усього освітнього процесу в педагогічних університетах.

Звертаючи увагу на національні цінності, як пріоритетні у розвитку сучасної освіти, дослідники Т. Алексеєнко, В. Аніщенко, Г. Балл, В. Кремень виділяють ряд умов фахової підготовки майбутніх учителів: цілі, що спираються на аксіологічний контекст; зміст, що відбиває історичні й сучасні цінності педагогічної дії; процес, який ґрунтується на аксіологічних складниках і підпорядкований логіці ціннісної сфери особистості; технології, як стимули оволодіння аксіологічним потенціалом змісту освіти; аксіологічні цінності, що характеризують життєву позицію майбутнього вчителя й реалізуються в дії [11, с. 146–147].

Дослідниця О. Абдулліна у змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів закладів вищої педагогічної освіти виділяє взаємозв'язок загального, особливого (додаткового з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація й індивідуалізація навчання) [2, с. 28]. Завдяки першому компонентові майбутні учителі отримують фундаментальні знання в галузі педагогіки в ході вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін про закономірності, принципів та методів організації освітнього процесу тощо. Завдяки тим профільним дисциплінам, що вводяться додатково на факультеті підготовки майбутніх учителів до фахової підготовки вносяться елементи творчості та відбувається підвищення її ефективності в рамках особливого компоненту. І найвищим шаблоном стає самостійна індивідуалізована діяльність майбутніх учителів в ході реалізації власних інтересів завдяки диференціації та індивідуалізації навчання.

Вслід за В. Ледньовим ми вважаємо, що на структуру теоретичної частини фахової освіти впливає ряд чинників: цілі фахової освіти; структура фахової діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна); структура об'єкта вивчення, що відповідає профілю фахової підготовки; способи інтеграції конкретно-посадової фахової діяльності [12, с. 174].

Таким чином, визначення компонентів системи фахової підготовки майбутніх учителів відбувається через підбір критеріїв та аналізу їх педагогічної діяльності. Безперечно, система включає кілька компонентів. До них, ми відносимо, наприклад: мотиви, мету, об'єкт, суб'єкт, функції, засоби й результат. Першочергово, доцільно, визначити рівень готовності майбутніх учителів до освітньої діяльності. Дослідниці Н. Іпполітова, Н. Стерхова виокремлюють три взаємопов'язані компоненти: особистісний, когнітивний і прaksiологічний, визначаючи ціннісні орієнтації майбутнього педагога, теоретичну й практичну готовність до педагогічної діяльності [13, с. 313]. До першого компо-

ненту входить рівень внутрішньої готовності майбутніх учителів до освітньої діяльності, а решта компонентів є комплексними. За умови розвитку фахової мотивації майбутніх учителів виникають «потужні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації» [14, с. 71], що сприяють ефективності фахової підготовки майбутніх учителів. Серед складових мотивів прийнято виділяти зовнішні та внутрішні. Перші ґрунтуються на потребі в спілкуванні з учнями та залежать від змісту педагогічної діяльності. Зовнішня мотивація більше залежить від соціального престижу професії учителя тощо. Фахову підготовку майбутніх учителів Ж. Карташова розглядає, як систему, що «характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає її особливості та своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень підготовленості студентів до професійної діяльності» [15].

Ми вважаємо, що одну з найважливіших ролей у процесі фахової підготовки майбутніх учителів відіграє особистісний аспект, що забезпечує формування морально-психологічної готовності майбутніх учителів до самостійної професійно-педагогічної діяльності. Це відбувається за наявності наступних характеристик: постійного наполегливого прагнення поліпшити власну професійно-педагогічну діяльність та пошук нових цілей з відчуттям радості від досягнутих успіхів і відсутністю нездорової конкуренції.

Обов'язково мотивація фахової підготовки майбутніх учителів має поєднуватись із метою. Вона завжди віддалена, але конкретизується в завданнях сьогодення з можливим прогнозуванням подальшого удосконалення, зокрема, освітнього процесу. При чому, завдання конкретизують мету та роблять її практичною та спільною і для педагога, і для майбутніх учителів. На думку В. Крижко, у процесі фахової підготовки саме викладач визначає формулює завдання для того, щоб майбутні вчителі прийняли їх і стали активними співучасниками в спільній діяльності їх досягнення [16, с. 31–34]. Спільна діяльність майбутніх учителів та викладачів у процесі фахової підготовки має включати єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін через систематизацію знань зі споріднених предметів фахового циклу, що передбачає їх об'єднання у цілісність [15; 17].

Саме від правильного прогнозування освітньої діяльності майбутніх учителів залежить їх уміння застосовувати інноваційні досягнення і сучасні методи у педагогічній науці та практиці, що мають неухильну тенденцію до вдосконалення.

Опираючись на спільну мету фахової підготовки для майбутніх учителів та викладача, в освітньому процесі майбутні вчителі постають водночас і об'єктом, і суб'єктом. Тобто, не лише пасивними учасниками, але й ініціаторами та організаторами процесу власної фахової підготовки, що залежить від рівнів особистісного аспекту та

вмотивованості, про що ми говорили вище. Головне завдання викладача за таких умов, спрямовування дій майбутніх учителів на зростання мотивації, розвитку готовності до упровадження інновацій, що реалізовується формуванням професійної компетентності майбутніх учителів. Саме завдяки розробці теоретичних і методичних основ підготовки майбутніх учителів до впровадження інноваційних технологій навчання відбувається суттєве поліпшення фахової підготовки майбутніх учителів з посиленням її прогностичної спрямованості [18].

Дослідники [19, с. 10–11] звертають увагу на те, що результат фахової підготовки віддалений у часі й може бути невизначеним. Але його наявність, на нашу думку, є обов'язковим, бо через мету, завдання уособлює конкретний результат фахової підготовки. Але залежить, перш за все, від діяльності самих майбутніх учителів та інших чинників.

В цьому плані, важливе значення має педагогічна рефлексія, як елемент фахової підготовки майбутніх учителів. Термін, що вживається у складі різних галузей науки, зокрема в психології, філософії, педагогіці, має, на наш погляд, психологічну першооснову. Адже, в основі цього механізму лежить рефлексія переживань, їх координація з індивідуально категоріальною системою значень, яка надає можливість співвідносити переживання зі смисловими новоутворюваннями особистості й трансформувати з них особистісні смисли [20, с. 78].

Загалом, поняття означає процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів й особистісних якостей. Із позиції соціальної психології сутність рефлексії полягає в тому, як людину оцінюють і сприймають інші, тобто здатність відображення позиції іншого на його думку. Ми вслід за І. Зимньою, педагогічну рефлексію уособлюємо з професійною самосвідомістю майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, соціально відповідального за виховання й навчання [21, с. 57]. На думку О. Мирошник - це система процесів, які забезпечують аналіз цілей, завдань, способів, прийомів і предметного змісту самої педагогічної діяльності, викликають трансформацію особистісного ставлення до себе й інших учасників педагогічної взаємодії [22, с. 55]. Л. Мітїна педагогічною рефлексією називає професійно значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей учителя [23, с. 8].

Тобто, в ході педагогічної рефлексії майбутніх учителів відбувається вирішення професійно-педагогічних завдань, аналіз педагогічних ситуацій з власним самопроєктуванням на реальний педагогічний процес, що у формі досвіду найефективніше сприяє формування професійної компетентності майбутніх учителів. Адже, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів рефлексія стає «процесом вирішення навчальних завдань професійного спрямування», що в поєднанні з педагогічною практикою майбутніх учителів стає природним діяльнісним та рефлексивним середовищем

[24, с. 99]. Також відбувається взаємне відображення та взаємна оцінка учасників педагогічного процесу на основі відображення викладачем свого внутрішнього світу й стану розвитку майбутніх учителів.

Рефлексія є невід'ємною властивістю практичного мислення майбутніх учителів, яка виявляється в застосуванні теоретичних знань у певній педагогічній ситуації і вимагає відповідних педагогічних дій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Ураховуючи можливості, набуті професійно значущі якості майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки, а також відповідно до вимог суспільства, суб'єкти завдяки механізмам рефлексії будують власну лінію поведінки й перетворюють навколишню дійсність в умовах розвитку вищої педагогічної освіти.

Отже, звертаємо увагу на необхідність упродовження до процесу фахової підготовки майбутніх учителів, інноваційних, зокрема, мультимедійних, технологій, у поєднанні з їх готовністю до виконання професійної діяльності в умовах постійних змін у залежності від сучасних потреб і вимог. Відповідно, дане дослідження має перспективи свого розвитку, бо постійний розвиток та удосконалення мультимедійних технологій сприяє дослідженню аспекту застосування мультимедійних навчальних засобів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Список використаних джерел

1. Гриценко Андрій Умови формування професійної компетентності в педагогічній практиці підготовки майбутніх учителів історії. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип.1. Бердянськ, 2019. С. 245-254.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. Москва, 1990. 141 с.
3. Платонов К.И. Проблемы способностей. Москва, 1972. 312 с.
4. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. Київ, 2009. № 7. С. 3–10.
5. Прокопчук В. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього вчителя історії та правознавства: теоретичний аспект. Педагогічний часопис Волині. Луцьк, 2018. № 1. С. 93–101.
6. Тлумачний словник сучасної української мови: Близько 50000 сл. / Уклад. І. М. Забіяка. Київ, 2007. 512 с.
7. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. Москва, 1998. URL: <https://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> (дата звернення: 17.03.2020)
8. Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

10. Піддубна О. М. Педагогічні основи фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Педагогіка і психологія проф. освіти. 2008. № 5. С. 106-110.

11. Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. Біла книга національної освіти України / заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2010. 340 с.

12. Леднев В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы: учебное пособие. Москва, 1991. 224 с.

13. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Методологические подходы к исследованию личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей. Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы II междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. Москва, 2011. С. 313 – 316.

14. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ, 2008. 336 с.

15. Карташова Ж. Ю. Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 24 с.

16. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. Київ, 2005. 440 с.

17. Тарарак Н.Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 233 арк.

18. Сосницька Н. Л. Вимоги до професійної підготовки вчителя фізики в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Вісник Житомирського педагогічного університету. 2003. Вип. 12. С. 89–93.

19. Федорчук Є. І., Федорчук В. М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі інтерактивного навчання. Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 4. С. 59 – 64.

20. Меньшикова Л. В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева. Психологический журн. 2007. Т. 28. № 5. С. 70 – 80.

21. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва, 2002. 384 с.

22. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. 2011. Вип. 2. С. 47 – 57.

23. Митина Л.М. Психологія професійного розвитку учителя. Москва, 1998. 200 с.

24. Сущенко О.Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011. № 20 (231), Ч. III. С. 95 – 101.

Colloquium-journal №15(67), 2020

Część 3

(Warszawa, Polska)

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Czasopismo jest zarejestrowany i wydany w Polsce. Czasopismo publikuje artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Magazyn jest wydawany w języku angielskim, polskim i rosyjskim.

Częstotliwość: co tydzień

Wszystkie artykuły są recenzowane.

Bezpłatny dostęp do elektronicznej wersji magazynu.

Przesyłając artykuł do redakcji, autor potwierdza jego wyjątkowość i jest w pełni odpowiedzialny za wszelkie konsekwencje naruszenia praw autorskich.

Opinia redakcyjna może nie pokrywać się z opinią autorów materiałów.

Przed ponownym wydrukowaniem wymagany jest link do czasopisma.

Materiały są publikowane w oryginalnym wydaniu.

Czasopismo jest publikowane i indeksowane na portalu eLIBRARY.RU,

Umowa z RSCI nr 118-03 / 2017 z dnia 14.03.2017.

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak, Ewa Kowalczyk**

«Colloquium-journal»

Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»

Format 60 × 90/8. Nakład 500 egzemplarzy.

E-mail: info@colloquium-journal.org

<http://www.colloquium-journal.org/>