

*Стадія адаптації* характеризується формуванням самосвідомості, самооцінки й самоуправління студента; становленням уявлення про себе як про фахівця; невизначеністю уявлення про способи професійної діяльності; виникненням труднощів у самоорганізації; актуалізацією інтересу до предметів професійно орієнтованого циклу; розвитком здібностей до професійної інтерпретації життєвих ситуацій.

*Стадія диференціації* характеризується виявом індивідуальної неповторності, яка визначається розвитком таких якостей, як рефлексивність, креативність, критичність; прагненням поповнити знання про себе як майбутнього професіонала; формуванням навичок саморегуляції навчально-практичної діяльності.

*Стадія індивідуалізації* характеризується сформованою самосвідомістю, адекватною самооцінкою, стійкими навичками самоорганізації й самоуправління, формуванням професійної компетентності; пошуком особистісного почерку у створенні власних моделей майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

*Стадія стійкого саморозвитку* характеризується високим рівнем самоорганізації та самоуправління, самоаналізом і корекцією навчально-професійних досягнень, актуалізацією потреби в подальшому саморозвитку, активним формуванням суб'єктності майбутнього вчителя фізичної культури.

Отже, сформульовано такі основні положення концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: її ядро утворюють взаємопов'язані властивості (релевантність професійному середовищу, інноваційність, комунікативність, трансформованість, комфортність, демократизація і випереджувальний розвиток) і принципи (суб'єктності, неперервності, гуманізації, інтеграції, відкритості й динамічності, науковості, міждисциплінарності, індивідуалізації, проблемності, інноваційності, інтерактивності, креативності, самостійності, рефлексивності). Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури проходить етапи адаптації, диференціації, індивідуалізації та стійкого саморозвитку.

У перспективі плануємо дослідити концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті сучасних тенденцій вищої фізкультурної освіти.

### **Література**

**1. Буштрук В. Д.** Физическая культура и её формирование в процессе высшего профессионального образования : [учеб. пособ.] / В. Д. Буштрук, Ю. Войнар, В. Ф. Костюченко, Е. Г. Шубин. – СПб. : ГУАП, 2003. – 45 с. **2. Мартиненко В. В.** Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 55–58.

УДК 378.147:811

*Леся Бондар*

## **СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Бондар Л. В. Стратегічна компетентність майбутніх інженерів у контексті сучасних проблем навчання іноземної мови професійного спілкування.

У статті розглянуто передумови формування стратегічної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення. З'ясовано, що процес оволодіння мовою професійного спілкування пов'язаний з психо- та лінгвокогнітивними особливостями,

характерними для майбутніх інженерів, які виявляються у структурах передачі інформації, домінуванні певних способів її сприймання, оброблення та репродукування. Досліджено, що згадані вище особливості знаходять своє відображення в застосуванні студентами навчальних стратегій у процесі оволодіння професійно спрямованим монологічним мовленням.

*Ключові слова:* майбутні інженери, навчальний стиль, навчальні стратегії, франкомовний професійно спрямований монолог-аргументація, монологічне мовлення.

Бондарь Л. В. Стратегическая компетентность будущих инженеров в контексте современных проблем обучения иностранному языку профессионального общения.

В статье рассмотрены предпосылки формирования стратегической компетентности студентов технических специальностей в процессе обучения французской профессионально направленной монологической речи. Определено, что процесс овладения языком профессионального общения связан с психо- и лингвокогнитивными особенностями, характерными для будущих инженеров, которые проявляются в структурах передачи информации, доминировании определенных способов ее восприятия, обработки и репродукции. Доказано, что упомянутые выше особенности находят свое отражение в применении студентами учебных стратегий в процессе овладения профессионально направленной монологической речью.

*Ключевые слова:* будущие инженеры, учебный стиль, учебные стратегии, франкоязычный профессионально направленный монолог-аргументація, монологическая речь.

Bondar L. V. Strategic competence of future engineers in the context of the teaching foreign language for Specific Purposes current problems.

The present article deals with prerequisites for the strategic competence formation of engineering students in learning French professionally oriented monologue speech. It was determined that process of professionally oriented language learning is associated with psycho- and linguocognitive peculiarities specific for future engineers which are reflected in information transmission structures, its perception, treatment re/production dominance modes. These peculiarities are reflected in learning strategies and have the influence on mastering French professionally oriented monologue-argumentation effectiveness.

*Key words:* future engineers, learning style, learning strategies, French professionally oriented monologue-argumentation, monologue speech.

Необхідність формування творчої особистості майбутнього фахівця технічної галузі у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування шляхом урахування та розвитку його індивідуальних здібностей зумовлює питання пошуку шляхів підвищення ефективності відповідного навчання. Індивідуальні психо- та лінгвокогнітивні особливості студентів технічних спеціальностей виявляються у процесі навчання французької мови професійного спрямування домінуванням певних способів одержання, оброблення, збереження та використання інформації, тобто їх навчальних стилів, які знаходять своє відображення в застосуванні ними навчальних і комунікативних стратегій, що становлять зміст стратегічної компетентності.

Питання навчання іноземної мови професійного спрямування, зокрема професійно орієнтованого монологічного мовлення як важливого компонента іншомовної комунікативної компетентності, висвітлюється у працях Н. Драб, С. Кіржнер, Т. Петрової, В. Тарасенко, І. Федорової; проблема формування стратегічної компетентності аналізувалася такими науковцями, як Н. Білоножко, Ю. Петровська,

Л. Ягеніч. Незважаючи на низку згаданих вище досліджень, питання навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення, у процесі оволодіння яким урахувалися б індивідуальні психо- та лінгвокогнітивні особливості студентів технічних спеціальностей, що реалізуються шляхом застосування певних навчальних стратегій, залишається актуальним.

Отже, *метою статті* є аналіз та відбір навчальних стратегій, оволодіння якими сприятиме підвищенню ефективності навчання франкомовного професійно спрямованого монологічного мовлення майбутніх інженерів.

Визначення кореляції між навчальними стилями студентів технічних спеціальностей та стратегіями, які вони застосовують у процесі навчання іноземної мови, створює підґрунтя для розроблення методики навчання професійно спрямованого монологічного мовлення та монологу-аргументації зокрема, у якій би управління процесом використання навчальних стратегій під час виконання певних завдань стало засобом адаптації навчального матеріалу до наявних характеристик студентів та активізації їхніх резервних можливостей. На думку науковців [5; 6], найбільша ефективність навчання досягається шляхом варіювання студентами різних стратегій відповідно до певних навчальних ситуацій. Отже, передумовою підвищення ефективності відповідного навчання є розвиток гнучкості навчального стилю шляхом застосування студентами навчальних стратегій двох виокремлених нами груп, спрямованих на адаптацію навчальних завдань до наявних домінуючих навчальних стилів майбутніх інженерів та активізацію суміжних навчальних стилів (резервних можливостей) студентів. Отже, задля успішного оволодіння франкомовним монологом-аргументацією постає необхідність урахування кореляції між такими особливостями студентів: *психологічними* – логіко-математичним типом інтелекту [4], *когнітивними стилями*, типовими для майбутніх інженерів, і *лінгвокогнітивними*, які зумовлені специфікою сприймання, оброблення, репродукції інформації у процесі оволодіння ними монологічним мовленням і реалізуються у продукті мовлення за допомогою певних вербальних структур.

Унаслідок встановленої кореляції між особливостями домінуючих навчальних стилів студентів технічних спеціальностей та когнітивними, афективними й соціальними процесами, які перебувають у їх основі, впливаючи на лінгвокогнітивні особливості майбутніх інженерів, у відібраних навчальних стратегіях виокремлюємо дві групи стратегій – *А* (аналітичний тип), які є адаптованими до домінуючих стилів студентів технічних спеціальностей та *Б* (глобальний тип), що відповідає їх резервним стилям, метою застосування яких є розвиток та актуалізація їхніх супутніх можливостей [1]. З-поміж прямих стратегій, що ґрунтуються на класифікації Р. Оксфорд [5], виокремлюємо такі:

1) *створення ментальних зв'язків*: групування, класифікація на основі синтагматичних/парадигматичних зв'язків елементів мови (нотування, підкреслення); повторення (вголос, ментальне уявлення, переписування тощо); комбінування лексичних одиниць, граматичних структур, засобів міжфразового зв'язку, зразків мовлення. За даними досліджень [2; 3], процес забування слів залежить від їх належності до частин мови: першими стираються власні назви → загальні іменники → прикметники (внаслідок більшої валентності цієї частини мови) → дієслова → службові слова, що пов'язано з частотністю їх вживання. У зв'язку з наявністю великої кількості термінів у професійно орієнтованій мові, які здебільшого є іменниками, а отже, підлягають найшвидше процесу забування, застосування мнемічних стратегій є особливо актуальним для навчання монологу-аргументації. Наприклад, для аналітичного стилю навчання (А) адаптованим буде запам'ятовування лексичних одиниць на основі групування за диференційними ознаками, тому нові терміни краще будуть асимільовані у процесі класифікації за

прогилежними морфологічними / семантичними ознаками; за контрастивною ознакою сполучуваності слів, антонімії, морфологічної будови, тематичності, семантичного значення; для типу (Б) запам'ятовування відбувається, головним чином, на основі суміжних, подібних характеристик, аналогій. До зазначеної групи відносимо стратегію *проведення асоціації*, розуміючи під асоціацією зв'язок між певними об'єктами, явищами, в основу якого покладено загальну перцепцію [2; 3]. Виокремлюємо фактичні асоціації, які відображають реальні зв'язки між явищами дійсності: *l'électricité et la tension alternative* та індивідуальні, що ґрунтуються на суб'єктивному досвіді. Асоціативне поле, яке формується за певним словом, у кожного відрізняється як за складом елементів, так і за силою зв'язків між ними. Парадигматичні асоціації виникають між словами-реакціями одного класу зі словами-стимулами, вони підкоряються закону мінімального контрасту, згідно з яким – чим менше відрізняються слова-стимули від слів-реакцій за складом семантичних компонентів, тим більшою є вірогідність актуалізації слова-реакції в асоціативному процесі [3, с. 212].

Синтагматичний зв'язок передбачає наявність між стимулом та реакцією синтаксичних відношень, у результаті яких утворюються словосполучення: *tensio – continue*. Парадигматичні асоціації відображають мовні зв'язки, синтагматичні – мовленнєві. Виокремлюємо такі асоціативні пари логічного зв'язку, у межах стратегії встановлення асоціації: (А) протиставлення за значенням (антонімі); зв'язок ціле – частина; відношення каузальності; (Б): подібність за значенням (синонімі); зв'язок – частина – ціле; асоціація за суміжністю, подібністю (за зовнішньою ознакою); асоціації, зумовлені мовленнєвими кліше. У межах стратегій проведення асоціації виокремлюємо техніки: *«незавершене речення»* – пропозиції не одного словесного стимулу, а груп граматично об'єднаних слів (початку речення), які повинні бути завершеними; *«асоціативний ланцюжок»* – унаслідок пропозиції слова-стимулу необхідно знайти слово певного граматичного чи семантичного класу, наприклад, тільки синонім/антонім; *«створення семантичного поля»*: виокремлення ядра та периферії з-поміж лексики тематичного спрямування;

2) *стратегія дедукції*: застосування теоретичних чи гіпотетичних положень/правил для розуміння повідомлення/ієрархізації думок під час продукування монологу. Виокремлюємо стратегію побудови *силігізмів (дедуктивних умоводів)*. Адаптована до дедуктивного типу (А) оброблення інформації студентів з домінантними аналітичними стилями, стратегія побудови аргументації на основі силігізмів може застосовуватися на всіх етапах навчання монологу-аргументації: від підготовчого – для введення мовного матеріалу, оволодіння засобами міжфразового зв'язку, до продуктивного – для створення власних монологів за силігічним способом міркування. Через низький рівень сформованості компетентності у монологічному мовленні, окреслена стратегія може викликати явище внутрішньої інтерференції внаслідок гіпергенералізації правил, тому паралельно рекомендуємо використання навчальних стратегій контрастивного аналізу між певними явищами та стратегію формулювання правил;

3) *стратегія інференції*: використання відомих елементів, контексту повідомлення на лінгвістичному й екстралінгвістичному рівнях, генералізоване сприйняття змісту без деталізації значення кожного елементу повідомлення (Б). Окреслена стратегія викликає певні труднощі для типу (А), але на певних етапах навчання монологу-аргументації її використання сприятиме розвитку глобального сприймання/продукування повідомлення без покрокового звернення до словника, підвищенню толерантності до невизначеності. Наприклад, для безперекладного розуміння тексту монологу може бути рекомендований такий алгоритм виконання завдання: визначення ключових слів → встановлення логічних зв'язків між ними → побудова схеми (плану повідомлення) → його репродукція за даною схемою;

4) *стратегія контрастивного аналізу*: пошук елементів чи характеристик, які дозволяють установити зв'язки та відношення у монолозі-аргументації: пошук диференційних ознак (за формальною ознакою, за значенням, за порядком). Пропозиція зразків текстів-аргументацій з різними типами структур, побудованими на контрасті (аргументація/спростування: концесивний/діалектичний план) для усвідомлення логіко-композиційної будови монологу; порівняння певних мовних явищ у межах французької мови та між французькою й українською мовами задля подолання явищ внутрішньомовної та міжмовної інтерференції; особливостей іншомовного менталітету в межах міжкультурного професійного спілкування (тип А);

5) *стратегія узагальнення/членування*: поділ цілого на частини: монологу – на головні складові, елементи, ідентифікація складників, їх характеристик, побудова плану/схеми, що враховує центробіжне оброблення інформації, типово для домінантних навчальних стилів студентів технічних спеціальностей; об'єднання висловлювання з частин у ціле (А), узагальнення інформаційних даних чи знань залежно від їх характеристик/функцій для ідентифікації чи генералізації їх значення на основі конкретних прикладів, формулювання правил за принципом індукції (Б) внаслідок превалювання центрострімкого сприймання повідомлення, характерного для суміжних навчальних стилів майбутніх інженерів;

6) *стратегія екстеріоризації*: відтворення, конкретизація, актуалізація певної інформації для відображення її головних чи супутних характеристик: коментування своїх дій під час підготовки чи виконання завдання, що сприяє також зменшенню імпульсивності, типової для типу (Б); віднайдення прикладів, пошук аналогій, формулювання визначень, опис (парафраз), лінгвосистематизуючі стратегії: маркування, нотатки, побудова схем, діаграм, таблиць для побудови монологу-аргументації (А);

7) *стратегія перекодування інформації*: трансформування інформації в іншу форму задля її більш експліцитної пропозиції, адаптації до ситуації, контексту. Трансформація змісту за різними формами (вербалізація цифрової, символічної інформації, розвиток думки за тією ж формою більш експліцитно чи символічно, заміна окремих слів, виразів і понять різними об'єктами та графіками (А), які можуть полегшити процес сприймання висловлювання, сприяти ієрархізації думок (Б);

8) *стратегія контекстуалізації*: створення контексту/ситуації на основі конкретних прикладів, граматичних структур, аргументів, фактів тощо (тип Б);

9) *стратегія згортання/розгортання висловлювання*: редукція об'ємного монологічного висловлювання до рівня тез, концентрованого подання заданої інформації за допомогою набору ключових слів (Б), логіко-структурних схем та подальше їх розгортання у формі зв'язного, логічного монологу-аргументації (А);

10) *стратегії побудови аргументації*: відповідно до дедуктивного, критичного міркування та доказу від протилежного (А), концесивного, індуктивного та міркування за аналогією (Б) побудова моделей аргументації у монолозі за допомогою різних планів (моделей) висловлювання: діалектичного, аналітичного, пояснювального (А), акумулятивного, компаративного (Б), використовуючи, відповідно, аргументативні стратегії демонстрації, спростування, критичного аналізу, поступки та погодження;

11) *стратегії редукції* – стратегії, спрямовані на подолання міжмовної (А – темарематичного структурування повідомлення, лексичних та граматичних засобів вираження аспектних та модальних відношень) та внутрішньомовної інтерференції (Б – гіпергенералізації та хибних аналогій), до складу яких входять вищезгадані стратегії формулювання правил, групувань, класифікацій та контрастивного аналізу, згортання інформації для її подальшого відтворення, наприклад, пропонується формулювання тези рідною мовою, минаючи еквівалентну форму, подальше її подання у редукційованій

формі французькою мовою, за допомогою операцій перетворення складного речення у просте, складнопідрядного у складносурядне, складносурядного в безсполучникове з визначенням теми та реми повідомлення.

Отже, формування стратегічної компетентності є запорукою оптимізації процесу навчання професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей. Обґрунтований відбір навчальних стратегій надав змогу розробити типологію стратегій двох груп: (А) навчальні стратегії, адаптовані до особливостей домінуючих навчальних стилів студентів, метою застосування яких є адаптація навчальних завдань до домінуючих навчальних стилів студентів, та (Б) навчальні стратегії, спрямовані на актуалізацію суміжних навчальних стилів, недостатній рівень розвитку яких гальмує процес оволодіння французьким професійно спрямованим монологом-аргументацією.

Доцільність подальшого теоретичного та практичного дослідження в окресленому напрямку вбачаємо у визначенні навчальних стратегій для оволодіння майбутніми інженерами професійно спрямованим діалогічним мовленням.

### Література

1. **Бондар Л. В.** Вплив факторів стильової поведінки студентів технічних спеціальностей на вибір стратегій навчання під час формування компетенції в монологічному мовленні / Л. В. Бондар. – Педагогічна освіта : теорія і практика // зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2011. – № 8. – С. 171–175.
2. **Седов К. Ф.** Нейропсихолінгвістика / К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
3. **Уланович О. И.** Психолінгвістика : [учеб. пособие] / О. И. Уланович. – Минск : Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.
4. **Gardner H.** Frames of Mind : The theory of Multiple intelligence / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books. – 1993. – 444 p.
5. **Oxford R. L.** Language learning strategies / R. L. Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
6. **Tardif J.** Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif. – Montréal : Editions logiques, 1992. – 472 p.

УДК 378.147: 811

*Лілія Бондар*

## ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ

Бондар Л. А. Принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції.

У статті теоретично обґрунтовано принципи організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції в умовах вищого навчального закладу. Термін «принципи» розглянуто з філософської, психологічної та педагогічної позиції; проаналізовано критерії, за якими згруповано принципи навчання; визначено систему принципів організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

*Ключові слова:* принципи, інтеграція, самоосвіта, навчально-пізнавальна діяльність.

Бондарь Л. А. Принципы организации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов на основе интеграции.

В статье теоретически обоснованы принципы организации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов на основе интеграции в условиях высшего учебного заведения. Термин «принципы» рассмотрен с философской, психологической и педагогической позиции; проанализированы критерии, по которым