

Перспектива дослідження. Передбачено проведення наступного етапу моніторингу за системою та якістю навчання з метою забезпечення конкурентоспроможності системи вищої медичної освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Загричук Г. Я., Марценюк В. П. Концептуальні підходи щодо покращення якості підготовки фахівців. *Медична освіта*. 2012. № 4. С. 44-47.
2. Поличенко Ю. В., Передерій В. Г., Волосовець О. П. Медична освіта у світі та в Україні. Київ: Книга плюс, 2005. 384 с.
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ: Ленвіт, 2006. 35 с.

УДК 81'272: 378. 147 : 378.091.313

## КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО І ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПРИНЦИПІВ

Ружин К. М., к. пед. н., доцент

*Запорізький національний університет,  
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна*

annasemeniuta@gmail.com

Стаття присвячена аналізу методичних принципів у контексті реалізації комплексного підходу до формування комунікативної компетенції як основної мети навчання іноземної мови в навчальних закладах. У дослідженні розглядається взаємодія провідних принципів навчання іноземної мови – принципів інтеграції і диференційованості з позиції узагальнення спільною відмінною у їх функціонуванні при формуванні видів мовленнєвої діяльності за критерієм їх поділу на репродуктивні і рецептивні.

*Ключові слова: інтегрований і диференційований принципи, психолінгвістичні механізми, рецептивні і репродуктивні види мовленнєвої діяльності, комунікативна компетенція.*

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПРИНЦИПОВ

Ружин Е. М.

*Запорожский национальный университет,  
ул. Жуковского, 66, г. Запорожье, Украина*

annasemeniuta@gmail.com

Статья посвящена анализу основных принципов в контексте комплексного подхода к формированию коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранного языка в учебных заведениях. В исследовании рассматривается взаимодействие специальных принципов обучения иностранного языка – принципов интеграции и дифференциации с позиций обобщения общего и отличительного в их функционировании в процессе формирования видов речевой деятельности за критерием их разделения на репродуктивные и рецептивные.

*Ключевые слова: интегрированный и дифференцированный принципы, психолингвистические механизмы, рецептивные, репродуктивные виды речевой деятельности, коммуникативная компетенция.*

## COMPREHENSIVE APPROACH TO COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BASED ON THE INTERACTION OF INTEGRATION AND DIFFERENTIATION PRINCIPLES

Ruzhin E.M.

*Zaporizhzhya National University,  
Zhukovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine*

annasemeniuta@gmail.com

Many years of experience in teaching the course "Methodology of teaching foreign languages in secondary school" in the conditions of reducing number of study hours of both for the lecture course (402 hours in total) and for practical seminars (only 14 hours), on the one hand, and on the other - the importance of discipline and its role in the professional forming of future specialists of a foreign language, taking into consideration modern requirements to the level of their methodical preparation, necessitate a search and a practical solution of the problem of intensification of studying disciplines through the theory-driven approach to the study of the main basic disciplines, namely an integrated approach. In the theoretical studies and practical manuals, most authors prefer disclosure of the essence and methods of teaching the types of speech activity, components of communicative competence in the following sequence: oral types of speech activity - listening, speaking; written types of speech activity - reading, writing. In view of the foregoing, the purpose of this article is to analyze the leading methodological principles in the context of implementing an integrated approach to the formation of communicative competence as the main goal of teaching foreign languages in educational institutions. Interaction of the principles of integrated and differentiated approaches is considered from the point of generalization of the common and distinct in their functioning in the formation of types of speech activity by the criterion of their division into reproductive and receptive. The role of the methodological platform for the analysis of groups of speech activities (receptive and reproductive) play principles of integrated and differentiated approaches, the use of which is based on common and distinct psycholinguistic features of receptive and reproductive speech types by their interaction.

*Keywords: integration and differentiation principles, psycholinguistic mechanisms; receptive and reproductive types of speech activity, communicative competence.*

### **Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.**

Актуальність розгляду зазначеної проблеми має значення для конкретизації суті зазначених принципів у змісті курсу «Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах» як дисципліни навчального плану для факультету іноземної філології, для розробки концепції сучасних підручників з іноземної мови, для визначення змісту і методики навчання іноземних мов у навчальних закладах. Розгляд змісту групи принципів інтегрованого і диференційованого підходів навчання іноземних мов зумовлений, з одного боку, повною їх протилежністю за призначеннями, з іншого – досить розгалуженою термінологічною синонімічністю [2, с. 214].

Аналіз методичної літератури, у т.ч. і посібників з методики викладання іноземної мови (ІМ), слугує підставою для висновку про те, що впродовж більше ніж 50 років їх автори мали різні точки зору стосовно реалізації в теорії і в практичному плані таких ключових проблем, як: послідовність розгляду видів мовленнєвої діяльності (МД), обґрунтування можливих критеріїв для їх об'єднання за критеріями: усні – аудіювання, говоріння; письмові – читання, письмове мовлення; рецептивні – аудіювання, читання; репродуктивні – говоріння, письмо. Як результат – це не лише проблема теоретичного підходу до розгляду послідовності конкретного виду МД, а й урахування лінгвопсихологічних особливостей взаємозв'язку видів МД для розробки стратегії формування мовленнєвої діяльності – комплекс вправ, їх послідовність і взаємодія.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми і на які спирається автор.**

У більшості теоретичних робіт і методичних посібників з методики навчання ІМ автори дотримуються визначеної послідовності до розгляду видів МД – аудіювання → говоріння → читання → письмо і як провідний критерій виділяють форму – усні → письмові види МД (С. К. Ніколаєва, Л. С. Панова, О. І. Вишневський).

Інший підхід до послідовності і групування видів МД, а саме підхід за критерієм віднесеності видів МД до репродуктивних (продуктивних) і рецептивних, представлено у змісті Загальноєвропейських

рекомендацій з мовної освіти; види МД – продуктивні: говоріння і писемна продуктивна діяльність [1, с. 58 – 62], рецептивні: усне сприймання (аудіювання) і зорове сприйняття (читання) [1, с. 62 – 68].

Аналіз методичної літератури із зазначеної проблеми свідчить, що найбільш вживаним у сучасній концепції комунікативного підходу до навчання іноземних мов є термін «принцип інтегрованого підходу» [4, с. 26]. Інтегрований підхід, за визначенням Є. Г. Азімова, реалізується в органічному поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів структури навчання. Суть принципу інтегрованого підходу полягає в тому, що процес навчання іноземної мови здійснюється інтегровано як на рівні мови (фонетика, орфографія, лексика, граматика), так і в процесі формування мовленнєвої діяльності (МД), у постійній їх інтеграції: аудіювання → говоріння, читання → письмо [2, с. 214].

Антонімічним до принципу інтегрованого підходу є принцип диференційованого підходу, який передбачає необхідність використання різноманітних методів і прийомів навчання взагалі, а щодо формування іншомовної комунікативної компетенції – урахування механізмів, основу яких складають різні психофізіологічні процеси [5, с. 90-97].

### **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Формулювання цілей статті (постановка завдання).**

Основне завдання статті – обґрунтувати доцільність реалізації взаємопов'язаного комплексного підходу до формування комунікативної компетенції за критерієм належності видів МД – до репродуктивних і рецептивних, узагальнити фактори подібності й відмінності як у рамках визначених груп МД – рецептивні і репродуктивні, так і за критерієм їх віднесеності до усних і письмових видів мовленнєвої діяльності.

Конкретне завдання статті полягає в аналізі підходів авторів-методистів до розкриття змісту принципів інтегрованого та диференційованого підходів і конкретизація функціонування кожного з них відповідно до існуючих підходів їх класифікації: усні, письмові; рецептивні, репродуктивні і у певній взаємодії і послідовності їх розгляду, як у процесі викладання курсу з методики, так і в обґрунтуванні факторів, які необхідно враховувати викладачам у процесі навчання іноземної мови.

У нашій статті обґрунтовується доцільність вибору послідовності до розгляду видів МД, який реалізується автором як у процесі читання навчального курсу «Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (у процесі читання лекцій і приведення практичних занять з методики), так і в процесі навчання іноземної мови студентів.

Як основні параметри для порівняння і узагальнення виділено такі критерії: основна комунікативна мета, психофізіологічні і психолінгвістичні механізми функціонування видів МД, їх зміст, кінцевий результат діяльності (розуміння, репродукція), взаємозв'язок рецептивних і репродуктивних видів МД, основні етапи процесу оволодіння видами МД, способи контролю.

У контексті обраної теми для дослідження на окрему увагу заслуговує обґрунтування важливої складової проблеми, а саме комплексного підходу до розгляду змісту терміну «мовленнєва діяльність». Загальноновизнаним є розуміння того, що мовленнєва діяльність – явище досить складне, оскільки воно пов'язане з розумінням мовної системи, як ключа до розуміння мовленнєвого спілкування, і включає взаємодію комунікантів [2, с. 251]. Виходячи з основної функції мови у спілкуванні, основною метою навчання іноземної мови протягом другої половини ХХ століття і в останні роки ХХІ є формування мовленнєвої компетенції, тобто оволодіння ІМ розглядається як засіб спілкування. У зв'язку з цим актуальним є розгляд питання про комплексний, взаємообумовлений характер мовленнєвої діяльності, який знаходить і має знаходити свою реалізацію в навчальному процесі, оскільки в будь-якій ситуації спілкування передбачає присутність того, хто говорить або пише, і того, хто слухає або читає (безпосереднє чи опосередковане спілкування). Звідси і походить поділ основних видів МД – продуктивних (у навчальному процесі – репродуктивних): говоріння, письмо, і рецептивних: аудіювання, читання, які не існують автономно, вони пов'язані з розумінням перших. З точки зору форми – говоріння й аудіювання – усні форми, письмо і читання – письмові.

## **Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

Відомо, що в реальному спілкуванні жоден із зазначених видів МД не існує ізольовано, реальне спілкування – це взаємодія партнерів. Природний характер мовленнєвого спілкування і має бути врахованим у процесі навчання ІМ.

Зазначене вище слугує твердженням, що не варто абсолютно протиставляти усне мовлення (говоріння, аудіювання) письмовому (читання, письмо) і навичок продуктивних видів МД (говоріння, письмо) – рецептивним (аудіювання, читання). Відзначаючи тісний взаємозв'язок у безпосередній комунікації всіх видів МД, необхідно підкреслити і відмінність у кінцевому результаті кожного із зазначених видів МД. Для говоріння (Г) і письма (П) – це різні за лінгвістичним оформленням висловлювання (усне, письмове), для аудіювання, читання – це розуміння змісту.

Взаємозв'язок і взаємозумовленість різних видів МД має бути збережено при раціональному навчанні ІМ, яке передбачає врахування особливого і специфічного для кожного окремого виду МД і характерного типового для груп видів МД, які виділяються за критерієм кінцевого результату – продукція чи розуміння [2, с. 214].

З точки зору того, хто навчає (вчителі, викладачі) і укладає підручники, помилковим було б віддавати перевагу одному із видів МД у відриві від іншого (за винятком підготовки фахівців відповідно до конкретної мети – письмовий перекладач, усний гід та ін.).

Як у повсякденному житті, так і в навчальних закладах формування мовленнєвої компетенції має бути інтегрованим і водночас ураховувати певні відмінності порівняно з іншими. Саме з урахуванням зазначеного вище основними принципами у навчанні й оволодінні ІМ є інтегрований і диференційований, які мають використовуватись комплексно у постійному взаємозв'язку.

У статті для розгляду виокремлено принцип інтегрованого та диференційованого підходу до навчання іноземної мови, оскільки саме з проблеми визначення сутності зазначених принципів їх використання ведеться дискусія як щодо специфіки кожного із зазначених принципів, так і щодо домінуючої послідовності використання: інтегрований-диференційований принципи чи принципи диференційований-інтегрований, а також щодо можливості їх взаємодії [3, с. 91-96].

Так, при формуванні продуктивних видів МД (говоріння, письмо) формуються операції поступового переходу від думки, від наміру щось висловити – до розгорнутого висловлювання у звуковій чи графічній формі; при формуванні рецептивних видів (аудіювання, читання) засвоюються протилежні дії, необхідні для переходу від сприйняття графічного чи звукового коду до коду змісту [5, с. 114-119].

Саме зазначене вище і зумовлює необхідність диференційованого підходу до навчання видів МД завдяки збереженню послідовності у роботі з формування видів МД, використанню певної системи вправ, визначенню певної кількості часу для тренувальної роботи.

Як видно, принцип диференційованого підходу поширюється і на послідовне навчання видів МД, і на використання прийомів, вправ залежно від мети навчання, виду МД, етапу навчання.

Зазначене вище означає, що диференційований підхід до навчання ІМ значною мірою впливає на врахування послідовності навчання видів МД, на використання прийомів, вправ, на вибір змісту матеріалу для навчання, на розподіл навчального часу тощо.

Вище було розглянуто положення про комплексний характер мовленнєвої діяльності, аргументовано доцільність і переваги функціонування провідних принципів у навчанні ІМ – принципу інтегрованості і диференційованості.

У контексті комплексного характеру МД у цій статті обґрунтовано доцільність розгляду видів МД за критерієм їх приналежності до репродуктивних і рецептивних, а також з точки зору наявності спільного і відмінного у їх функціонуванні, що має бути враховано у процесі формування видів МД. При цьому розгляд видів МД здійснюється за критерієм – створення/породження тексту: говоріння = письмо; сприйняття/розуміння змісту мовлення: читання = аудіювання і в узагальненні спільних і відмінних ознак.

Так, спільною ознакою для репродуктивних видів МД є той факт, що висловлювання думки в усній і письмовій формі реалізується завдяки володінню необхідними повними мовними засобами, а саме: фонетичними, орфографічними, утворення речень – понадфразових єдностей, контексту – усного, письмового. Отже, першою спільною ознакою є процес породження змісту – продукція. Спільними для репродуктивних видів МД є також сфери спілкування, теми, мовний матеріал (лексичний, граматичний, лінгвокренознавчий), мовні навички і мовленнєві уміння [6, с. 194 – 196]. Сфери спілкування є спільними для говоріння (Г) і письма (П); і вони передбачені програмовими вимогами щодо конкретного типу навчального закладу і етапу навчання. Спільними в характеристиці репродуктивних видів МД є також: наявність відправника-автора породження мовлення, планування змісту мовлення, функції мовлення, мотивованість, вибір мовних засобів (лексичних, граматичних) для його реалізації, що супроводжується такими психофізіологічними механізмами, як пам'ять, осмислення, звукове і письмове оформлення.

Отже, Г і П – це процес формування, формулювання і передачі власних або групових думок в усній або письмовій формі. Для Г і П спільними складовими мовленнєвої діяльності є: мотив – внутрішня потреба у спілкуванні (що сказати, написати); думка (власне особиста або думки інших мовців); цілеспрямований продукт (усний або письмовий текст); реакція реципієнта (результат) – конкретна чи дистанційна [9, с. 197 – 198, 230 – 231].

Зазначене вище слугує підставою для реалізації інтегрованого підходу до їх формування, а саме: 1) єдині сфери спілкування, відбір і використання мовного матеріалу (граматичного, лексичного, лінгвокренознавчого), комплекс репродуктивно-орієнтованих мовленнєвих вправ, продукт комунікативної діяльності – текст; 2) поряд з цим увага методистів має бути зосереджена на певних відмінностях у характеристиці і функціонуванні кожного із видів МД.

Так, відмінності у функціонуванні Г і П полягають передусім у тому, що говоріння є продуктивним видом МД, який здійснюється у звуковій формі у часовому просторі при безпосередньому контакті з реципієнтами, письмо – це додатковий до звукового мовлення засіб спілкування за допомогою графічних знаків, що дозволяють фіксувати інформацію для передачі на відстані для зберігання у просторі і часі. Умови перебігу Г і П визначають (зумовлюють) різний характер їх перебігу. Компресія можлива в безпосередньому особистому спілкуванні завдяки використанню жестів, міміки, модуляції інтонації. Писемне мовлення – є розгорнутим і водночас воно може бути компресивним, оскільки у відправника тексту є можливість обдумати зміст і форму, тоді як писемному тексту притаманна надлишковість у вживанні мовних засобів, оскільки обрані мовні засоби мають забезпечити однозначність розуміння написаного реципієнтом мовлення [7, с. 153 – 158]. Відмінними у функціонуванні говоріння і письма є участь і умови психофізіологічних механізмів їх продукування. Так, говоріння реалізується у звуках і інтонації й забезпечується діями мовленнєвого і слухового аналізаторів (останнє характерно для діалогічного мовлення). Письмовий текст реалізується за участі зорового і рухливого аналізаторів. При говорінні мовець обмежений у часі (темп, інтонація, підбір слів, їх порядок у реченні тощо), тоді як той, хто пише, у часі має можливість підібрати лексику/структуру речення, ретроспективно проаналізувати написане. Отже, Г і П розрізняються набором дій і маніпуляцій, які мають місце при породженні усного мовлення (яке нерідко включає і діалог) і писемного тексту.

Відмінним у характеристиці Г і П є кінцевий результат їх мовленнєвих дій [1, с. 59 – 62]. Продуктом усного мовлення виступає: монолог, монолог-аргументація, спонтанне мовлення, декламування завченого тексту, опис подій, переказ почутого, побаченого, прочитаного, розповідь тощо. Письмове мовлення може бути представлено у таких формах: письмовий переказ прочитаного (навчальне письмо), власне висловлювання у письмовій формі, опис пейзажу, картини; розповідь про побачене, почуте; творче письмо (есе), анотація, конспект, а також види писемного мовлення, які сьогодні відносять до прагматичного письма: написання листа, автобіографії, заповнення анкет, написання запитань до засобів масової інформації. При цьому для передачі письмових текстів широко використовуються комп'ютерні засоби [8, с. 5 – 10]. Говоріння і письмо по-різному орієнтоване на реципієнта: говоріння, зазвичай, призначено для безпосередньої контактної передачі інформації, тоді як письмо може передавати інформацію як дистанційно, так і темпорально. Усне повідомлення може передаватися також завдяки телефонному зв'язку, сучасним комп'ютерним засобам і набуває

дистанційного характеру, писемне мовлення реалізується в рукописі, а також завдяки використанню комп'ютерних засобів.

Зазначене вище в характеристиці говоріння і письма з позицій диференційованого підходу слугує підставою для узагальнення специфічних, відмінних механізмів говоріння порівняно з письмом, які полягають у такому: для говоріння притаманна: 1) виражена ситуативність, зумовлена необхідністю співвідносити зміст та його мовне оформлення з умовами спілкування; 2) спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій від ситуації; 3) інтерактивність – зв'язне висловлювання – як, наприклад, розгорнута репліка в діалогічному мовленні; 4) дискусивність – необхідність адаптувати своє мовлення до мовлення інших, щоб бути зрозумілим; 5) темп мовлення, який має індивідуальний характер.

Зазначені вище об'єктивно існуючі спільні й відмінні риси у функціонуванні говоріння і писемного мовлення, які складають репродуктивні види МД, мають бути усвідомлені й враховані авторами у процесі укладання методичних посібників і вчителями/викладачами іноземних мов у процесі формування комунікативної компетенції в репродуктивних видах МД.

З позиції узагальнення спільного і відмінного у характеристиці читання і аудіювання, як рецептивних видів МД, також існує розгляд зазначених видів у контексті функціонування інтегрованого і диференційованого принципів.

Аналіз методичних досліджень під кутом зору основної мети цієї статті слугує підставою для визначення основних спільних рис для рецептивних видів МД; спрямованість кожного виду МД на прийом інформації; змістовним предметом аудіювання і читання є чужа думка, закодована в усному і письмовому текстах, які необхідно розкодувати; формою перебігу аудіювання і читання, зазвичай, є внутрішня невизначеність; продуктом реалізації мовленнєвої діяльності є розуміння змісту, а результатом – відповідна поведінка реципієнта: вербальна реакція, зміна стану тощо [9, с. 87 – 88, 120 – 24].

Рецептивні види МД в основі функціонування мають спільні механізми, а саме: механізми сприймання тексту, його сегментування з подальшим розумінням, механізми оперативної і довготривалої пам'яті, антиципації (прогнозування), осмислення фактичного змісту і підтексту (для реципієнтів з достатньо високим рівнем володіння ІМ) [1, с. 65 – 72].

Для аудіювання і читання ідентичними є рівні розуміння, що важливо для процесу формування мовленнєвої компетенції, а саме: 1) фрагментарний рівень, змістом якого є розуміння окремих слів, виділення основної інформації речень; 2) загальний рівень – визначення теми тексту (про що, коли, де); 3) детальний рівень – виділення в тексті окремих змістовних частин, які передають найбільш важливу інформацію; 4) критичний рівень – здатність виділити основну ідею тексту, підтвердивши її вербальними засобами (достатньо високий рівень, посилює для реципієнтів з достатньо високим рівнем володіння іноземною мовою – рівень B2, C1, C2) [5, с. 20-21]; 5) кінцевою комунікативною метою рецептивних видів МД є розуміння тексту, який сприймається.

Спільними за формою і способами контролю аудіювання і читання є такі: 1) рецептивні вербальні: вибір пунктів плану, розташування пунктів плану в логічній послідовності, виконання тестів тощо; 2) рецептивні невербальні: намалювати пейзаж, образ персонажу; проставити відповідні карти географічних назв, поставити відповідні цифри, вибрати ключові слова тощо.

У процесі навчання іноземної мови і в повсякденному житті активно використовуються такі способи контролю, як: переказ почутого/прочитаного (усний, письмовий), бесіда за змістом сприйнятого тексту, який становить вербальну опору для розвитку репродуктивних видів МД. Зазначене є проявом функціонування комплексного підходу у формуванні всіх видів МД у контексті комунікативної компетенції – читання → говоріння → письмо. Комплексний підхід до формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності не виключає наявності певних відмінностей в аудіюванні і читанні, які необхідно враховувати як на рівні сприйняття, так і в процесі навчання. Аудіювання і читання представляють відповідно усне і письмове мовлення, за формою вони відбуваються в різних умовах і мають цілий ряд суттєвих відмінностей.

Так, за даними психологічних досліджень, аудіювання порівняно з читанням – більш складний спосіб вилучення інформації [6, с. 40 – 63]. Плинність і безповоротність у часі усного повідомлення роблять неможливим ретроспективний аналіз аудитивного тексту, що може зумовлювати певні прогалини в цілісному сприйнятті тексту. Усне повідомлення сприймається і осмислюється синхронно. На противагу аудіюванню читач може декілька разів повернутися до незрозумілих місць тексту, перечитати їх, проаналізувати, зробити паузи при читанні. Водночас при виникненні прогалин у розумінні при сприйнятті на слух не рекомендується повертатися до повторної презентації (це робиться лише з навчальною метою), оскільки деякі повтори суперечать природному процесу аудіювання. Аудіювання, зазвичай, є дистанційне (аудіотексти, відеофільми); контактне (перегляд спектаклю в театрі), участь в груповій бесіді, діалог (слухання, реакція), читання є дистанційним щодо автора тексту і контактним з самим текстом. Читання і аудіювання мають спільну комунікативну мету – розуміння змісту, тоді як в організації процесу і умов навчання є суттєві відмінності. Для організації аудіювання важливу роль відіграють: умови репрезентації – джерело аудитивного тексту, темп мовлення, індивідуальні особливості дикції голосу того, хто посилає інформацію, а також, чи це голос чоловічий чи жіночий; кількість репрезентацій (у навчальному аудіюванні), наявність певних опор, мовна насиченість тексту (співвідношення активного, пасивного словника, потенційно доступних слів для розуміння), знайомий – незнайомий голос, голос дітей чи дорослих (що є важливим для розуміння тексту учнями молодших класів). Що стосується письмового тексту – читач сам вибирає темп читання, може перечитати більш складне речення, абзац, подумати над змістом тексту загалом тощо. При цьому певну роль відіграє шрифт тексту, текстові виділення, наявність абзаців, картин, графіків тощо.

### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у заданому напрямі.**

Зазначене вище слугує підставою для подальших узагальнень щодо спільного і відмінного як у групах рецептивних і репродуктивних видів МД, так і між видами МД за формою усні – письмові. За спрямованістю на прийом і видачу інформації аудіювання і читання є рецептивними видами МД, говоріння і письмо – продуктивними. За роллю у процесі спілкування аудіювання і читання є реактивними видами МД, говоріння і письмо – ініціувальними. Продуктом аудіювання і читання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту та мовленнєва/немовленнєва поведінка слухача/читача, який може вербально відреагувати на почуте, а може запам'ятати почуту інформацію до того часу, коли вона йому знадобиться. Форма перебігу аудіювання і читання – внутрішня, невиражена. Предметом аудіювання і читання є думка, закодована в аудіо і писемному повідомленні, які потрібно розрізняти, форми перебігу говоріння і письма – реалізується у зовнішньому плані. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання і говоріння відносяться до усних видів мовленнєвої діяльності, читання і письмове мовлення – до письмових видів.

Як зазначено вище, за тему дослідження для статті виокремлено комплексний підхід до формування комунікативної компетенції на основі взаємодії інтегрованого і диференційованого принципів. Цілеспрямований підхід до розгляду взаємодії зазначених принципів щодо видів мовленнєвої діяльності з позицій класифікації – рецептивні – репродуктивні; усні – письмові, а також з позицій узагальнення спільного і відмінного в характеристиці репродуктивних і рецептивних видів МД за найбільш значними критеріями для їх формування слугує підставою для висновку, що найбільш універсальним є дотримання комплексного (взаємопов'язаного) підходу до формування іншомовної комунікативної компетенції. Перевага використання інтегрованого – диференційованого принципів зумовлюється метою навчання, домінуючою концепцією, наявністю навчальних посібників, типом навчального закладу, етапом навчання.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. И. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2009. 448 с.

3. Ружин К. М. Психолінгвістичні передумови взаємопов'язаного підходу до формування рецептивних видів іншомовленнєвої діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. №2. С. 91–102.
4. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс. Киев: Вища школа, 1976. 281 с.
5. Бігіч О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні. Київ: КНЛУ, 2012. №2. С. 19–30.
6. Кулиш Л. Ю. Психологические аспекты восприятия речи. Киев: Вища школа, 1999. 233 с.
7. Борецька Г.Є. Методика формування іншомовної компетенції у читанні. Київ: КНЛУ, 2012. №3. С.18–27.
8. Мильруд Р. К. Методика обучения иноязычной письменной речи. Москва: Просвещение, 1997. №2. С. 5–10.
9. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Воронеж: МОДЕК, 2001. 432 с.

УДК 374.71 – 028.76 (477)

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ**

Фрига І. О., здобувач

*Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
вул. Озерна, 14, м. Хмельницький, Україна*

Inna\_friga89@ukr.net

Стаття присвячена проблемам розвитку неформальної освіти як важливої складової системи освіти дорослих. Запропоновано визначення поняття «неформальна освіта дорослих». Висвітлено значення неформальної освіти дорослих як основоположного поняття освіти впродовж життя. Виокремлено ознаки та завдання неформальної освіти; виділено загальні характеристики неформального навчання. Розглянуто структуру освіти дорослих в сучасній Україні. Охарактеризовано форми освіти дорослих: формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта та наведено їх характеристику.

*Ключові слова: освіта дорослих, форми освіти дорослих, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, доросла людина, неперервна освіта, дорослий, андрагогіка.*

## **НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УКРАИНЕ**

Фрига И. А.

*Хмельницкий областной институт последипломного педагогического образования,  
ул. Озерная, 14, г. Хмельницкий, Украина*

Inna\_friga89@ukr.net

Статья посвящена проблемам развития неформального образования как важной составляющей системы образования взрослых. Предложено определение понятия «неформальное образование взрослых». Освещены значение неформального образования взрослых как основополагающего понятия образования в течение жизни. Определены признаки и задачи неформального образования; выделены общие характеристики неформального обучения. Рассмотрена структура образования взрослых в современной Украине. Охарактеризованы формы образования взрослых: формальное образование, неформальное образование, информальное образование и приведены их характеристики.

*Ключевые слова: образование взрослых, формы образования взрослых, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, взрослый человек, непрерывное образование, взрослый, андрагогика.*