

Thus, future professionals' citizenship forming in the process of professional training at higher educational establishments is the urgent issue nowadays, a necessary condition for constructing democratic, lawful state. The success of this process largely depends on the content of educational and professional programs as well as organizing educational process at institutions of higher education and using effective teaching methods and technologies.

Key words: *higher education, higher educational establishment, higher education applicant, citizenship, civic competence, responsibility, activity, position.*

Татьяна Мовчан

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренко
ORCID ID 0000-0002-0748-914X

Артем Стативка

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренко
ORCID ID 0000-0003-4410-1527
DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/245-255

В ПОИСКАХ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОФОНА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

В статье представлен аналитический обзор значимых публикаций последнего десятилетия, в которых учеными описываются системы упражнений как для формирования коммуникативно-речевых, так и для лексико-грамматических умений. Отмечается, что данный этап развития методики РКИ характеризуется не только появлением основательных работ, содержащих оригинальные системы упражнений по практической грамматике русского языка, но и представлены качественно новые подходы к созданию системы упражнений для формирования ключевых компетенций студентов-инофонов.

Ключевые слова: *система упражнений, практическая грамматика, лексико-грамматические упражнения, языковые, речевые, коммуникативные упражнения, предтекстовые, собственно текстовые и послетекстовые упражнения, ключевые компетенции.*

Постановка проблемы. В последнее десятилетие на страницах педагогической прессы активно обсуждается вопрос о системе упражнений для обучения языку иностранных студентов: какой комплекс упражнений следует считать системой, какова должна быть система упражнений по каждому разделу языка (должны ли они отличаться типологически?), как эффективно выстроить упражнения, чтобы реализовать все линии содержания обучения на занятии, как наиболее оптимально осуществлять межпредметные связи в целях оптимизации обучения и др.

Анализ актуальных исследований. Интересными и важными в этом аспекте представляются наработки преподавателей Государственного

института русского языка имени А. С. Пушкина Л. Л. Вохминой, А. С. Зайцевой [3], М. Н. Шутовой [12], Г. А. Шантуровой [11], С. И. Ельниковой [7], А. Н. Матрусовой, А. А. Соломоновой [9], С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой [10] и др.

Целью написания статьи является анализ публикаций последнего десятилетия по методике РКИ с целью выявления удачных элементов в созданных системах упражнений и установление недостаточно разработанных аспектов как перспективы для дополнительных исследований.

Основные методы научного исследования – анализ теоретических материалов, соотносящихся с темой данной статьи; отбор, критическая оценка и обобщение наиболее актуальных систем упражнений, представленных в современных педагогических публикациях; констатирующий срез, проведенный в Ланьчжоуском университете с целью выявления степени сформированности у студентов-иностранцев умений связной письменной речи.

Изложение основного материала. Проблема системности упражнений поднималась систематически в ходе становления методики РКИ. Так, например, И. А. Грузинская [4], выстраивая овладение языком по концентрическому принципу, закладывает систему упражнений, которая характеризуется восходящей сложностью: от нахождения явления в слове, словосочетании, предложении, тексте к употреблению на основе опорных конструкций и самостоятельному выражению мысли.

Созданием четкой системы упражнений, нацеленной на овладение грамматикой языка и иноязычной коммуникацией характеризуется эпоха 60–90-х годов XX века. Это еще не коммуникативно-деятельностное обучение в современной трактовке, но как бы переходный этап к нему. В системе упражнений, представленных Б. А. Лapidус, Е. И. Пассовым, М. С. Ильиным и др., можно выделить языковые, речевые и коммуникативные [1]. Признаком коммуникативности обучения считается использование речевой ситуации (ситуативных упражнений). В этот период за основу определения речевой ситуации берется предложенная психолингвистом А. А. Леонтьевым дефиниция: это «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [8, с. 155].

В это время ученые Д. И. Изаренков, В. Л. Скалкин и др. в основу классификации упражнений кладут учебные цели: подготовка к высказыванию, тренировка в использовании языковых и речевых единиц, обеспечивающая следующую цель – выражение собственных мыслей и понимание чужих. В этой связи упражнения делят на три группы: языковые, языковые с речевой направленностью, речевые (с элементами коммуникативной направленности) или коммуникативно-речевые.

Осознание значимости работы с текстом в речевом развитии личности привело к детальной разработке системы упражнений в этом аспекте. Ученые выделяют предтекстовые, собственно текстовые и послетекстовые задания, которые направлены на подготовку восприятия текста, осмысление его содержания и языкового оформления и употребление в собственной речи этих элементов. При этом первую группу (предтекстовые) составляют такие типы заданий: *Прочитайте новые слова, определите их значение по словарю; Составьте словосочетания; Сделайте синтаксический анализ предложения; Замените выделенные слова синонимичными*; вторую группу (собственно текстовые) составляют следующие: *Найдите в тексте ответы на вопросы*; послетекстовые задания представляют собой такие: *Закончите предложения; Подготовьте рассказ на тему*.

Компетентностный подход к обучению иноязычной речевой деятельности вызывает новые попытки классифицировать упражнения. Следует отметить, что многообразие представленных в публикациях ученых классификаций не всегда является позитивным показателем сформировавшейся новой методической платформы в обучении, а скорее признаком ее расплывчатости и зыбкости. Это признак поиска более эффективных методик (причем публикации часто предшествуют длительной экспериментальной проверке и поэтому на практике часто не подтверждаются предположения исследователя). Но эти попытки все же являются движением к совершенствованию методики, и успешная реализация разработанной ученым системы упражнений дает толчок к новым шагам вперед.

Интересным в этом плане нам представляется подход А. Н. Матрусовой и А. А. Соломоновой к классификации упражнений на основе группы ключевых компетентностей (лингвистической, речевой, лингвострановедческой, методической), формированию которых подчинена учебная деятельность в процессе работы с текстом. В состав группы упражнений, подчиненных формированию лингвистической компетентности они относят такие, которые по своему содержанию включают литературоведческие понятия (тема, идея, сюжет, композиция, художественный образ, язык художественного произведения) и наиболее значимые языковые элементы. К «наиболее значимым языковым элементам» они относят: а) субстантивные сочетания, в которых ярко выражен элемент определительного значения (*тема патриотизма, тема свободолюбия* и др.; с прилагательными: *патриотическая тема, военная тема*); б) глаголы с набором дополнений, которые показывают объект изображения: *описывать, показывать, изображать (кого? что?) характер, персонажа* и т.д.; в) синтаксические структуры: *в основу произведения легло... (что-то), автор положил в основу (что-то)...*. Сюда же авторы относят упражнения на снятие лексико-грамматических трудностей: лингвистический комментарий, направленный на семантизацию слов разными способами – от пояснения преподавателем к

установленню значення путем сопоставлення с синонімами, протипоставлення с антонімами, путем установлення внутрішньої форми, способом мовної догадки на основі контекста і др.

К этой же группе относят задания, связанные с изучением частей речи (определение падежа, видов глаголов, грамматических категорий кратких прилагательных и причастий и т.д.); задания, связанные с постижением стилистических свойств языка. Особо выделяют группу упражнений, направленных на развитие связной монологической речи: от записи данной преподавателем синтаксической конструкции, наиболее целесообразной для передачи типового смысла, и заучивания ее до постепенного овладения синонимическими конструкциями.

(Следует отметить, что, на первый взгляд, никакой языковой системности в этой группе заданий к упражнениям не прослеживается, выбор их хаотичен. Но овладение языком в практике речи вряд ли может быть другим).

Речевая компетенция в системе работы А. Н. Матрусовой и А. А. Соломоновой формируется с помощью класса упражнений, который ими представлен более широко и демонстрирует довольно интересные и разнообразные задания, четко структурированные по учебной цели.

Задания по контролю за усвоением содержания: от альтернативных ответов «Да» – «Нет», кратких ответов на вопросы *Что? Где? Когда?* до составления плана текста, расположения частей текста в логической и временной последовательности и выбора правильного ответа из варианта предложенных.

Ученые также предлагают разнообразить упражнения для контроля за усвоением содержания, вводя задания на продолжение рассказа, прогнозирование возможного развития событий, близкий к тексту пересказ, расположение иллюстраций в последовательности, соответствующей развитию событий в тексте, составление ситуаций, в которых можно было бы использовать полученную информацию.

Для развития монологической речи предлагаются ситуативные упражнения: ролевые коммуникативные игры в учебных речевых ситуациях с ориентирами на использование в речи определенных слов и словосочетаний, предложений определенной конструкции; замену синонімами, употребление антонимов, составление ситуаций с использованием заданных конструкций.

В целях порождения более развернутых текстов предлагаются две группы синтетических упражнений: на свертывание данного текста (выделение микротем и нахождение в них главной информации, составление плана, краткое изложение содержания и др.) и упражнения на создание собственного монологического высказывания (от расширения отдельных абзацев, восстановления фабулы до построения текста по

аналогии, расширения прослушанного текста и самостоятельного рассказа). В этом ряду представляются интересными задания, в которых заложена мотивация речевой деятельности: *озаглавьте текст так, чтобы заинтересовать читателя; сделайте рекламу тексту так, чтобы читатели захотели прочитать, купить книгу; порекомендуйте этот текст пессимисту/оптимисту, ребенку/взрослому, женщине/мужчине и т.д; перескажите текст эмоционально: взволнованно, сухо, логично...; определите тему произведения по картинкам.*

Лингвострановедческая компетенция формируется методом лингвострановедческого комментария, построенного на топонимах, пояснении семантически не совпадающих фоновых культурных элементов, на осмыслении паремий (например: *Как вы понимаете значение...? Подходит ли к тексту ... Какими пословицами можно выразить идею...? и др.*)

Литературоведческую компетенцию ученые предлагают формировать путем параллельной работы с двумя текстами: учебным мини-текстом, содержащим литературоведческую информацию (описание вертикального контекста произведения, тематики и идейного содержания, системы персонажей, языка произведения и места его в литературном процессе) и художественным текстом. После презентации мини-текста студентам предлагаются задания: а) выписать определения (терминов разных групп); б) найти описанные особенности в тексте произведения. Все это – в сопровождении литературоведческого комментария.

Методическая компетенция формируется попутно с литературоведческой и другими компетенциями при использовании коммуникативных игр (например: *Представьте, что вы преподаватель и вам нужно объяснить... Как вы построите объяснение? Как вы думаете, в какой аудитории уместно... Как бы вы пересказали текст ребенку, профессионалу?*).

В анализируемой работе мы видим попытку систематизировать упражнения на основе формируемых компетенций. Такая систематизация охватывает очень широкий круг заданий (соответственно – типов упражнений), но она дает целостное представление о специфике работы.

В течение последнего десятилетия в педагогической прессе опубликованы интересные и значимые для продвижения методики в своем развитии работы. Они касаются обучения русской грамматике иностранных студентов. Это работы С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной «Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [2], Т. М. Дорофеевой М. Н. Лебедевой «Учебная грамматика русского языка. Базовый курс» [6], Г. Н. Демидовой, С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой, Е. И. Суминой «Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся» [5] и др.

Ученые С. Г. Персиянова и Т. В. Страмнова в работе «Учебная грамматика в практическом курсе РКИ» [10], размышляя о многообразии

терминов, обозначающих грамматику для иностранных обучающихся (описательная, функциональная, практическая, педагогическая, обучающая), правомерно акцентируют внимание на выборе наиболее целесообразного термина, поскольку описательная грамматика предоставляет практической грамматике необходимые сведения о языке, устанавливая некоторые правила функционирования и использования языковых материалов для построения высказываний и адекватного их понимания. Ценным наблюдением в работе авторов является то, что они подметили отличительные особенности практической грамматики: ориентация на определенного потребителя, носителя языка, и его коммуникативные потребности; отбор и минимизация морфологического и синтаксического материалов; комплексно-концентрическая организация всех языковых единиц на синтаксическом уровне. Эти же свойства практической грамматики отмечают и С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина [2], Т. М. Дорофеева, М. Н. Лебедева [6], Г. Н. Демидова, С. Г. Персиянова, Т. В. Страмнова, Е. И. Сумина [5].

По сути, каждый преподаватель РКИ имеет дело с практической грамматикой: прежде всего акцентирует внимание на значении грамматического явления, а потом демонстрирует формальные способы его выражения; показывает функционирование этого явления в системе других. Названные авторы склонны употреблять термин «обучающая» или «учебная грамматика». Они, опираясь на многолетний опыт преподавания в интер-группах, считают, что свойством этой грамматики является многократное упражнение в употреблении грамматических форм, при использовании разнообразных приемов. В работе Т. М. Дорофеевой, М. Н. Лебедевой, а затем в работе Г. Н. Демидовой, С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой, Е. И. Суминой представлена такая «учебная» грамматика, в которой описание грамматического явления и отработка употребления единиц в речи представлены в очень широком объеме и в разнообразных приемах, в том числе во множестве ситуативно-речевых упражнений. Чтобы убедиться, насколько многократно повторение и насколько разнообразны приемы работы, перечислим те из них, которые касаются употребления префиксальных глаголов движения:

1. Прочитайте диалоги и разыграйте их.
2. Ответьте на вопросы, используя глаголы движения с префиксами (*Сегодня холодно. Вы были на улице? – Я выходил... Во время каникул вы были в Москве? – Я приезжал...*).
3. Прочитайте предложения. Подтвердите мнение или не согласитесь с ним, используя префиксальные глаголы движения (*Кажется, Андрей был у тебя вчера? – Да, он заходил.... По-моему, декан уже вернулся из командировки. – Да, он уже приехал.*).

4. Прочитайте начало предложения. Дополните его, используя глаголы движения с префиксами (*Мать взяла ребенка за руку и Мать взяла ребенка на руки и...*).

5. Реагируйте на реплику, используя глаголы движения с приставками. Назовите возможные варианты ответа (*Алло, Ирина, мы ждем вас уже полчаса. Что же вы не едите?* (Возможные варианты ответа: – *Извините, я зашла в магазин, а там была большая очередь, но я скоро приеду*))

6. Используя глаголы с приставками, попросите друга выполнить следующие действия: *спуститься на второй этаж и посмотреть там расписание занятий; помочь вам переехать в новую комнату в общежитии...*

7. Обратитесь к собеседнику в следующих ситуациях: 1. *В аудитории слишком много народа, а рядом есть свободная аудитория побольше.* 2. *Попросите друга бывать у вас чаще.* 3. *В вагоне метро много народа, а вам надо продвинуться к выходу.*

8. Составьте диалоги на основе следующих ситуаций. Используйте глаголы движения с префиксом. 1. *Вы идете с подругой вечером в театр. Договоритесь о встрече.* 2. *Вы пригласили к себе друга. Объясните ему, как удобнее добраться.*

9. Используя наглядный материал (карты, схемы, открытки, альбомы, билеты музеев и театров) примите участие в организации и проведении викторины «Путешествие по...».

В результате анализа современных публикаций мы пришли к выводу о необходимости выявления результативности обучения и выбрали одно направление – развитие письменной речи магистрантов, изучающих иностранный (русский) язык за пределами метрополии, т.е. страны, где русский язык – родной.

Выявить степень сформированности умения правильно строить текст, отбирать элементы для денотативного плана текста, подчинять их выбор раскрытию темы и главной мысли можно лишь на основе созданных студентами текстов, поэтому магистрантам первого курса Ланьчжоуского университета (КНР) было предложено написать сочинение публицистического стиля на тему «Мой университет – моя гордость».

Тексты созданных сочинений анализировались по таким критериям: а) наличие относительно самостоятельных структурных частей текста (заглавие, зачин, основная часть и выделение их абзацными отступами) и выделение их абзацными отступами; б) заявление темы в зачине (или темы и основной мысли); г) соответствие микротем, входящих в основную часть, заявленной теме и главной мысли; д) наличие концовки и вид связи между концовкой и зачином; е) способы развертывания тематических предложений абзаца.

В ходе анализа было установлено, что студенты правильно понимают назначение зачина и концовки в тексте (в зачине наличествует тематический компонент, то есть заявляется тема или тема и главная мысль – 100 %; между зачином и концовкой осуществляется связь в виде полного или неполного тематического кольца). Например: *Зачин*: Четыре года назад я приехала в Ланьчжоу и с гордостью поступала в университет. В этом году будет уже пять лет, как я учусь в нем. *Концовка*. Словом, я с гордостью учусь здесь. Ланьчжоуский университет – моя гордость, и он обязательно будет гордиться мной.

Все относительно самостоятельные части текста правильно выделяются абзацными отступами. В основной части наличествуют микротемы (от 4 до 7) и в 80 % работ все они соответствуют теме и главной мысли; в 20 % работ наблюдается несоответствие теме содержания зачина. Например: *Зачин*: Меня зовут Я магистрантка первого курса и учусь на факультете русского языка и литературы. Мой научный руководитель – Область ее научных интересов – ..., поэтому я буду писать магистерскую диссертацию по

Встречаются сочинения, в которых несоответствует теме зачин и концовка. Например: *Зачин*: Мой университет – Ланьчжоуский университет, который находится в центре города Ланьчжоу провинции Ганьсу. Люди часто используют его сокращенное название «Ланда». *Концовка*. Вот основные сведения о нашем университете.

Анализ способов развертывания содержания тематического предложения показал, что все магистранты прибегают к одному – двум способам: детализация, указание на причину. Несмотря на то, что тема и стиль сочинения допускают (и даже востребуют) разнообразные виды зачинов, оказывающих более сильное эмоциональное воздействие на читателя, все же наблюдается однообразие зачинов, что свидетельствует о недостаточно богатом синтаксическом строе речи.

Выводы. Предпринятый аналитический обзор публикаций последнего десятилетия показал, что в методике РКИ идет активный процесс поиска эффективной системы упражнений и проверки действенности созданных. Особый интерес представляют работы Г. Н. Демидовой, С. Г. Персияновой, Т. В. Страмновой, Е. И. Суминой, Т. М. Дорофеевой М. Н. Лебедевой и др., в которых описана система упражнений по формированию грамматических умений. Предложенная система отвечает принципам коммуникативно-деятельностного подхода. Однако даже в системе упражнений по грамматике отсутствуют упражнения с заданиями для формирования учебно-исследовательской компетенции студентов-инофонов.

Реализуя компетентностный подход к обучению, ученые А. Н. Матрусова, А. А. Соломонова разработали многоаспектную систему

упражнений для формирования ключевых компетенций личности, однако развитие связной речи не охватывает всех актуальных для студентов жанров. Следовательно, несмотря на серьезное продвижение вперед в разработке системы упражнений для каждого аспекта содержания обучения, все же остаются белые пятна в области формирования учебно-исследовательской и речевой компетенции студентов-инофонов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебников русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык (Arutiunov, A. R. (1990). *Theory and practice of creating Russian language textbooks for foreigners*. Moscow: Russian language).
2. Бальхина, Т. М., Хавронина С. А. (2008). *Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»*. Москва: РУДН (Balykhina, T. M., Khavronina, S. A. (2008). *Innovative educational-methodological complex "Russian language as a foreign language"*. Moscow: RUDN).
3. Вохмина, Л. Л., Зайцева, А. С. (2017). Система упражнений: старая новая проблема. *Русский язык за рубежом*, 2, 10–14 (Vokhmina, L. L., Zaitseva, A. S. (2017). Exercise system: old new problem. *Russian language abroad*, 2, 10–14).
4. Грузинская, И. А. (1947). *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР (Hruzinskaia, I. A. (1947). *Methodology of teaching English in secondary school*. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR).
5. Демидова, Г. Н., Персиянова, С. Г., Страмнова, Т. В., Сумина, Е. И. (2014). *Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся*. Москва: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина (Demidova, G. N., Persianova, S. G., Stramnova, T. V., Sumina, E. I. (2014). *A handbook on the grammar of the Russian language for foreign students*. Moscow: State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkin).
6. Дорофеева, Т. М., Лебедева, Н. М. (2003). *Учебная грамматика русского языка. Базовый курс*. Москва: Русский язык. Курсы (Dorofieieva, T. M., Lebedeva, N. M. (2003). *Educational grammar of the Russian language. Basic course*. Moscow: Russian Language. Courses).
7. Ельникова, С. И. (2017). Упражнения в практике преподавания РКИ: привычный формат и новая реальность. *Русский язык за рубежом*, 2, 27–31 (Yelnikova, S. I. (2017). Exercises in the practice of teaching RLF: a familiar format and a new reality. *Russian language abroad*, 2, 27–31).
8. Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение (Leontiev, A. A. (1969). *Language, speech, speech activity*. Moscow: Enlightenment).
9. Матрусова, А. Н., Соломонова, А. А. (2017). Методический аппарат, отвечающий задаче формирования и развития ключевых компетенций иностранных студентов-филологов. *Русский язык за рубежом*, 2, 32–40 (Matrusova, A. N., Solomonova, A. A. (2017). Methodological apparatus, which is responsible for the formation and development of key competences of the foreign students-philologists. *Russian language abroad*, 2, 32–40).
10. Персиянова, С. Г., Страмнова Т. В. (2017). Учебная грамматика в практическом курсе РКИ. *Русский язык за рубежом*, 2, 40–47 (Persianova, S. G., Stramnova, T. V. (2017). Educational grammar in the practical course of RLF. *Russian language abroad*, 2, 40–47).

11. Шантурова, Г. А. (2017). Этноориентированный комплекс упражнений как фактор успешности обучения РКИ китайских стажеров. *Русский язык за рубежом*, 2, 18–21 (Shanturova, H. A. (2017). Ethno-oriented set of exercises as a factor in the success of the RLF study of Chinese trainees. *Russian language abroad*, 2, 18–21).

12. Шутова, М. Н. (2017). Фонетические упражнения на уроках РКИ. *Русский язык за рубежом*, 2, 15–17 (Shutova, M. N. (2017). Phonetic exercises at the lessons of RLF. *Russian language abroad*, 2, 15–17).

РЕЗЮМЕ

Мовчан Тетяна, Статівка Артем. У пошуках ефективної системи вправ для формування ключових компетенцій мовної особистості студента-інофона: аналітичний огляд.

У статті представлено аналітичний огляд значущих публікацій останнього десятиліття, у яких ученими описуються системи вправ для формування комунікативно-мовленнєвих, так і для лексико-граматичних умінь. Відзначається, що даний етап розвитку методики російської мови як іноземної характеризується не тільки появою ґрунтовних робіт, що містять оригінальні системи вправ з практичної граматики російської мови, але і представлені якісно нові підходи до створення системи вправ для формування ключових компетенцій студентів-інофонів.

Ключові слова: система вправ, практична граMATика, лексико-граматичні вправи, мовні, мовленнєві, комунікативні вправи, передтекстові, власне текстові й післятекстові вправи, ключові компетенції.

SUMMARY

Movchan Tetiana, Stativka Artem. In search of an effective system of exercises for the formation of the key competences of the linguistic personality of an individual student: an analytical review.

The article presents an analytical review of important publications of the last decade, in which scientists describe the system of exercises for the formation of both communicative-speech and lexical-grammatical skills. It is noted that this stage of development of the methodology of the Russian language as a foreign language is characterized not only by the emergence of solid works containing original systems of exercises on practical grammar of the Russian language, but also qualitatively new approaches to the creation of a system of exercises for the formation of the key competencies of students.

It is noted that formation of the key competences – linguistic, speech, linguistic-country study, methodological – occurs in the process of work with the text. To the group of exercises subordinated to the formation of linguistic competence, they refer those that in their content include literary concepts and the most significant linguistic elements. Speech competence is formed by a class of exercises that are clearly structured for educational purposes. Linguistic-country study competence is formed by the method of linguistic and ethnographic commentary. Methodological competence is formed when using communicative games.

The analytical review of publications of the last decade has shown that in the methodology of teaching Russian as a foreign language takes place an active process of finding an effective system of exercises and checking the effectiveness of the created ones. The proposed system meets the principles of communicative-activity approach. However, even in the system of grammar exercises, there are no exercises with tasks for the formation of teaching and research competence of students-speakers.

By implementing a competence approach to learning, scientists have developed a multidimensional system of exercises for the formation of the key competencies of the individual, but the development of coherent speech does not cover all relevant genres for students.

Therefore, despite serious advancement in the development of a system of exercises for each aspect of the content of learning, there are still white spots in the field of formation of learning-research and speech competence of students-non-native speakers.

Key words: *system of exercises, practical grammar, lexical-grammar exercises, linguistic, speech, communication exercises, pre-text, actual text and post-text exercises, key competencies.*

УДК 371.134+613

Тетяна Осадченко

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0003-2198-7206

DOI 10.24139/2312-5993/2018.01/255-265

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДНИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті обґрунтовуються теоретичні аспекти сутності здоров'язберезувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Здійснюється аналіз літератури, що розкриває зміст ключових понять, зокрема понять «готовність до створення здоров'язберезувального середовища», «здоров'язберезувальна компетенція» та «здоров'язберезувальна компетентність». У дослідженні поняття «здоров'язберезувальна компетенція» характеризується як потенційна можливість майбутнього вчителя, а «здоров'язберезувальна компетентність» – програмний результат підготовки фахівця до створення здоров'язберезувального середовища й реалізована на практиці компетенція.

Ключові слова: *готовність до створення здоров'язберезувального середовища, компетенція, компетентність, здоров'язберезувальна компетенція, здоров'язберезувальна компетентність.*

Постановка проблеми. В останнє десятиліття в Україні інтенсивно ведеться пошук шляхів підвищення якості освіти, забезпечення ринку праці компетентними фахівцями. Приєднання до Болонської декларації, яка визначає довгострокову мету програми дій багатьох країн Європи – створення загальноєвропейського простору вищої освіти для підвищення мобільності громадян на ринку праці, посилення їх конкурентоспроможності, спонукає до реформування вітчизняної освіти на основі компетентнісного підходу.

Особлива увага міжнародної освітньої громадськості до питання запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців та підвищення на цій основі її якості була актуалізована в кінці ХХ ст. Зокрема, у