



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.521/.581:378.091.3(075.8)

**СИСТЕМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ  
ЯПОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ:  
ІНТЕГРАТИВНІ КОМПОНЕНТИ**

Асадчих О.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії  
Інститут філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті аналізуються організаційні чинники інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі з позиції комунікативно значущої ситуації.

**Ключові слова:** японське академічне мовлення, базисні інтегративні компоненти, комунікативно значуща ситуація, студенти-японісти.

В статье анализируются организационные факторы интегративных компонентов системы обучения японской академической речи студентов языковых специальностей в магистратуре с позиции коммуникативно значимой ситуации.

**Ключевые слова:** японская академическая речь, базисные интегративные компоненты, коммуникативно значимая ситуация, студенты-японисты.

Asadchih O.V. THE SYSTEM OF TEACHING STUDENTS OF LINGUISTICS MAJORS ACADEMIC JAPANESE: INTEGRATIVE COMPONENTS

The organizational factors of integrative components of the system of teaching students of linguistics majors academic Japanese within Master's course from the position of meaningful communicative situation were analyzed.

**Key words:** academic Japanese, basic integration components, meaningful communicative situation, Japanese-language-students.

**Постановка проблеми.** Для модернізації вищої освіти необхідно реалізувати завдання нової освітньої політики, які орієнтовані на врахування особливостей навчання студентів в умовах магістратури, підвищення ефективності формування компетентностей, які дозволять магістрантам повноцінно функціонувати в академічних колах, активне впровадження інновацій в освітню діяльність на основі механізмів формування академічної грамотності у студентів мовних спеціальностей. Організацію навчання магістрантів японської мови для академічних цілей неможливо розглядати без комплексного аналізу особливостей навчання японської мови в умовах магістратури. Адже це є педагогічною й суспільною проблемою, яка потребує не просто вдосконалення методики навчання японської мови для академічних цілей, а створення цілісної інтегративної системи формування академічної грамотності, що, як ми передбачаємо, є потенційним інструментом забезпечення ефективного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальнотеоретичні питання інтегра-

ції як дидактичної проблеми висвітлювали М. Бойченко, Н. Бочкова, Н. Дем'яненко, І. Козловська, О. Кубасов, О. Маркова, Г. Онкович, О. Олексюк, О. Пузанкова та інші.

Скориставшись досягненнями загальної дидактики, які надають поняттю інтеграції різнобічного тлумачення, звернемося до прикладної сфери навчання іноземної мови, в якій це поняття постає на визначених рівнях. У практиці навчання іноземних мов горизонтальна інтеграція охоплює окремі теми, які є предметом дослідження різних наукових галузей, дисциплін, навчальних курсів. Вертикальна інтеграція триває в межах одного заняття або навчального курсу, якщо залучається різногалузевий матеріал, для вивчення якого пропонуються завдання з наростанням рівня складності. У нашому дослідженні саме комунікативна ситуація є організаційним чинником інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є спроба проаналізувати організаційні чинники інтегративних компонентів



системи навчання японського академічного мовлення студентів мовних спеціальностей у магістратурі з позиції комунікативно значущої ситуації.

**Виклад основного матеріалу.** Отже, теорія навчання іноземних мов ґрунтується на твердженні, що підвалини володіння мовою складають уміння мовця аналізувати й оцінювати ситуацію спілкування, планувати мовленнєву поведінку в умовах цієї ситуації, контролювати мовленнєві вчинки партнерів спілкування, знати альтернативні можливості й вибирати план мовленнєвої поведінки, прогнозувати комунікативну ситуацію й визначати її тип [2, с. 19]. Класичне визначення мовленнєвої ситуації належить О. Леонтьєву, який під такою ситуацією розуміє сукупність умов мовленнєвих і не мовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію за визначеним планом [6, с. 19]. Ю. Пассов вважає ситуацією не сам екстралінгвістичний контекст, а систему стосунків співрозмовників, відображену в їхній свідомості [8, с. 95]. Загалом мовленнєві ситуації потрапляють у різні класифікації залежно від критеріїв характеристики й оцінки. Їх поділяють на навчальні й природні, розподіляють за типами, жанрами події (урок, зустріч, привітання), класифікують тематично (залежно від предмета мовлення) чи контекстно (за часом і місцем мовлення), за соціальними ролями комунікантів (розмова підлеглого й керівника, старшого й молодшого), поділяють на офіційні й неофіційні, реальні та уявні. З цього видно, що в поняття ситуації уводять і сам текст, й умови та жанри текстотворення.

Можемо спостерігати, як дослідники досить вільно використовують і терміни: «комунікативна ситуація дискурсу», «комунікативна мета», «жанр дискурсу», часто називаючи ними одне й те ж поняття. Нагадаємо, що сьогодні найкращий прагматично-комунікативний сценарій жанрової організації мовлення написано Дж. Свейлсом [17]. Цей сценарій прийнято як класичний в американській лінгвістиці. За ним зразок жанру буде вважатися прототипним для дискурс-спільноти, якщо її учасники-мовці покладуть в основу мовленнєвої події

(акту) визнані всіма ними комунікативні цілі [17, с. 58]. Ця мета організовує зміст і стиль тексту.

Поширюючи думку Дж. Свейлза в лінгводидактичну площину, припустимо, що мета академічного спілкування, яка виникає в комунікативній ситуації, обумовлює жанр або групу жанрів, які є академічним дискурсом і створюються мовцями в формі усних і письмових текстів. Тому ми переконані, що комунікативна ситуація академічного мовлення є визначальною для вибору жанрів і груп жанрів тих рецептивно-продуктивних текстів, які магістранти-японісти повинні опанувати.

Лінгвістичний аспект взаємовідносин жанру й комунікативної ситуації науково опрацьований. Зокрема, І. Корольов наважується припустити, що мовленнєвий жанр є синонімом комунікативної ситуації [4, с. 130–134]. Проте зауважує, що між категорією жанру та комунікативною ситуацією існують гіперо-гіпонімічні відношення, а комунікативні ситуації є структурними складниками гіпержанру [4, с. 132]. Ми не погоджуємося з твердженням, що мовленнєвий жанр – це сукупність комунікативних ситуацій і комунікативних актів [4, с. 133], тому що ситуація спілкування насамперед визначає жанр тексту, а не є похідною від нього. Можливо, тут малося на увазі комунікативне явище (за Й. Стерніним) [11, с. 216].

На жаль, спостерігаємо, що дослідження взаємозв'язку жанрів і комунікативних ситуацій у галузі східних мов, а також спроби організувати навчальні курси на їхній основі, є поодинокими й не складають окремого напрямку в лінгводидактиці. Серед них назвемо підручник О. Забуранної та Й. Тойофуту «Японська в темах», в якому запропоновано традиційний шлях тематичної організації навчання японської мови й жанрового мовлення [3]. В. Тарасова досліджує лекційне заняття як значущу академічну ситуацію, яка переважає в організації навчання в університетах Китаю [13, с. 135–136]. Чинником, який впливає на ефективність спілкування, автор визнає композиційну структуру лекції, яка складається зі вступу, тематично-стимульовально-



Рис. 1. Зв'язок комунікативної ситуації й жанрів академічного мовлення



го запитання викладача до студентів, обговорення теми, пов'язаної із запитанням, пояснення нового й висновків. Окремі комунікативні ситуації використала професор китаїстики І. Войцехович для навчання суспільно-політичного перекладу з китайської мови [1]. Але загалом увагу лінгвометодистів приділено європейським мовам, а жанри академічного дискурсу тлумачаться з позицій лінгвістичних шкіл, розвинених у європейських країнах.

У прагмалінгвістиці давно використовуються поняття «стандартної» комунікативної ситуації. Дослідник комунікативної поведінки Й. Стернін вважає стандартною комунікативною ситуацією ту, яка типова, повторювана й характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів (знайомство, привітання, прощання, вибачення) [12]. Беручи до уваги висновки Р. Якобсона про структуру комунікативної ситуації, можемо припустити, що структуру стандартної комунікативної ситуації формують: мовці, висловлювання, комунікативний акт, знайомі (стандартні) обставини мовлення, стереотипний вибір мовних засобів [16, с. 81]. Але особливості значущої комунікативної ситуації потребують окремої уваги й рідко потрапляють у фокус української науки, хоча американська прикладна лінгвістика користується поняттям “meaningful communicative situation” [15].

Проте деякі характеристики значущої комунікативної ситуації можна знайти й у працях українських та російських дидактів. Л. Куликова в книжці «Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме» наводить приклад розбіжностей значущості комунікативної ситуації для студентів і викладачів Німеччини і Великобританії. У навчальній співдіяльності німців комунікативна ситуація є значущою, якщо в ній запропоновано план, структуровано роботу в аудиторії й поза нею, викладач проявить себе як експерт, що знає відповіді на запитання. Наукова компетентність викладача оцінюється за «академічністю» стилю мовлення. Британці вважають значущою академічну ситуацію, яка виникає спонтанно, цінують оригінальні відповіді викладача на запитання. Викладач може не знати відповіді на всі запитання, але спрямувати думку студента в правильне річище [5, с. 132].

Зв'язок між жанром мовлення й комунікативною ситуацією одноставно акцентується дослідниками. В. Митягіна вважає, що академічний дискурс є тією частиною університетського дискурсу, який «обслуговує» освітній і дослідницький процес «у чистому вигляді» [7, с. 13]. Жанри академічного дискурсу в її тлумаченні – це цілісні

комунікативні ситуації: лекції, семінар, екзамен, консультація. Оскільки університет постає особливим середовищем для формування суб'єктності студентів, значущими для них є ті ситуації, у яких спілкування є статусно-маркованим: отримання згоди професора на керівництво науковою роботою студента, переконання професора в правильності своєї позиції.

Визначивши наші наукові позиції, стверджуємо, що базисні інтегративні компоненти системи навчання академічного мовлення повинні організовуватися навколо значущої для студента академічної ситуації. Українська дослідниця американського науково-академічного дискурсу І. Шпенюк знайшла відповідність між жанрами мовлення й формами спілкування викладачів і студентів у комунікативних ситуаціях [14, с. 201–208]. Такими формами вона вважає: аудиторні (classroom) та позааудиторні заняття (non-class events). До перших відносить лекцію (lecture), заняття-опитування (discussion section, або recitation), лабораторне заняття (lab section), семінар (seminar) та студентську презентацію (student presentation) [14, с. 202]. Ми переконані, що кожна з названих організаційних форм є типом комунікативної ситуації інституційного дискурсу. Тим більше, що далі автор так і називає позааудиторні форми роботи: «До позааудиторних заходів належать такі комунікативні ситуації: колоквиум (colloquium), семінар дослідницьких груп (study group) та консультація з викладачем або керівником (tutorial)» [14, с. 203]. Письмову форму мовлення в академічному дискурсі Америки, за свідченням І. Шпенюк, представлено підручником (електронним підручником), навчальним посібником (електронним посібником), хрестоматією, навчальним довідником, методичною розробкою, методичними рекомендаціями (вказівками), практичним порадищем, практикумом, збірником завдань.

У статті Т. Самосенкової й О. Толмачової навчальну мовленнєву ситуацію описано так: «Ситуація: розмова з постачальниками. Учасники: менеджер із маркетингу й постачальники. Місце: офіс компанії. Мета: визначення найнижчої ціни товару. Комунікативні завдання: обговорення цін і строків постачання будівельних матеріалів, аргументування ціни, переконання в необхідності зниження ціни, порівняння цін інших постачальників, досягнення згоди між учасниками розмови». [10, с. 97–99].

Насправді бачимо, що в цьому разі ситуація відтворює умови природної комунікації в навчальній аудиторії. Зробимо висновок, що навчальний процес, який провадиться



на основі комунікативних ситуацій, складається з окремих моделей реального спілкування, відтворених в аудиторії. Тому він неодмінно міститиме акти моделювання ситуації. При цьому академічний дискурс визначає коло таких ситуацій, які можна змоделювати, і рейтинг таких ситуацій залежатиме від їхньої значущості для студента (ситуація опрацювання лекції, участь у конференції, представлення результатів дослідження, захист дипломного проекту). Тексти окремих жанрів можна згрупувати саме за необхідністю сприймати й створювати їх у визначеній академічній ситуації. Отже, визначення груп жанрів академічного мовлення залежить від значущих комунікативних ситуацій академічного дискурсу. На основі дидактичних цілей, які охоплюють формування мовленнєвих компетентностей студентів (слухання, читання, продуктивне мовлення), ми організуємо базисні інтегративні компоненти навчальної системи з урахуванням таких чинників:

- 1) наростання рівня складності тексту;
- 2) поступове накопичення одиниць тезаурусу студентів;
- 3) підвищення рівня мовно-мовленнєвої компетентності.

З іншого боку, базисні інтегративні компоненти передбачають групування жанрів

залежно від значущих комунікативних ситуацій академічного дискурсу. *Значущою ситуацією академічного дискурсу вважаємо комунікативну ситуацію, у якій розгортається мовленнєва діяльність, вербально взаємодіють мовці, які сприймають і створюють висловлювання й тексти академічних жанрів.* Внаслідок анкетування викладачів і студентів у ході контрольної фази експерименту, проведеного в Інституті філології КНУ імені Тараса Шевченка, Київському національному лінгвістичному університеті, Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди, Інституті сходознавства й міжнародних відносин «Харківський колегіум», Львівському національному університеті імені Івана Франка та Національному університеті «Львівська політехніка», а також на основі теоретичних узагальнень учених, *значущими комунікативними ситуаціями (meaningful communicative situation) (далі – MCS) академічного дискурсу для магістрів першого та другого курсів, які вивчають японську мову протягом п'ятого та шостого років навчання, стали :*

- 1) лекція й семінар поточного навчального процесу;
- 2) оприлюднення результатів досліджень на конференції та в науковій літературі, а

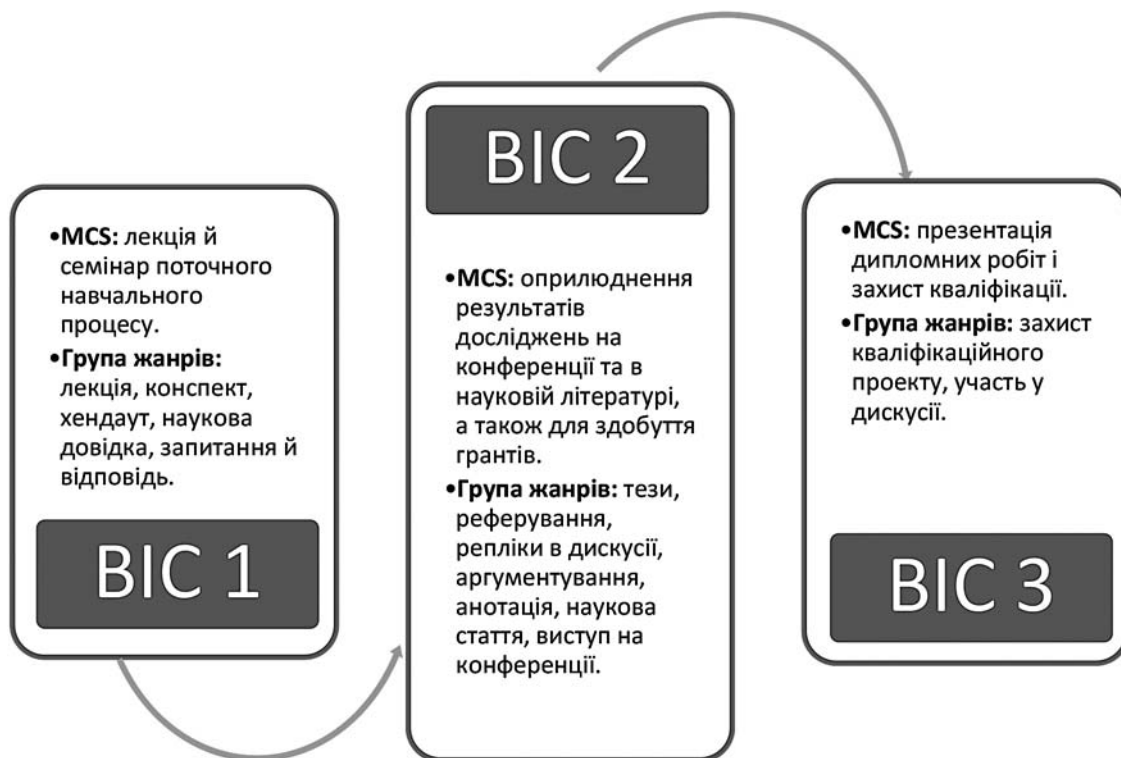


Рис. 2. Базисні інтегративні компоненти системи навчання японського академічного мовлення (Basic integration components – BIC)





також для здобуття гранту на стажування в Японії;

3) презентація дипломних робіт і захист кваліфікації.

Навколо цих значущих академічних ситуацій було сформовано базисні інтегративні компоненти системи навчання японського академічного мовлення.

Загальна характеристика базисних інтегративних компонентів системи навчання японського академічного мовлення дає уявлення про інтегративний потенціал кожного з них. Текстова основа на різних етапах навчання має визначальну роль, а текстотвірна функція спілкування для нас є провідною. Узгодження мовлення зі значущими комунікативними ситуаціями (MCS) обумовлює вибір текстів для навчання та їхнє групування. Дидактичні цілі кожного виду навчальної діяльності визначають зміст, методи й форми роботи в аудиторії та в позааудиторний час. Таке підґрунтя дає нам змогу вважати базисні інтегративні компоненти нашої навчальної системи повноцінними навчальними одиницями лінгводидактики.

Ми описуємо ці навчальні одиниці за головними рисами інтегративності: 1) ситуативної співвіднесеності; 2) процесу навчання, який охоплює його зміст і методи; 3) взаємозв'язку й цілісності.

**ВІС 1.** Особливість значущих комунікативних ситуацій полягає в їхній віднесеності до поточного навчального процесу



**Рис. 3.** Характеристика базисних інтегративних компонентів інтегративної системи навчання японського академічного мовлення

в магістратурі. Цей процес триває на лекціях, практичних заняттях, в обговоренні навчальних тем, у плануванні самостійної роботи, у поточному й підсумковому контролі. Тобто це навчальна діяльність, передбачена в навчальних планах університетів протягом семестрів. Як ми вважаємо, академічна грамотність у рецептивному й продуктивному академічному мовленні є кінцевою дидактичною метою в межах системного компонента ВІС 1.

*Змістово-методичні характеристики* цього компонента визначено знаннями, уміннями й навичками, мовно-мовленнєвою компетентністю, яких потрібно досягти в поточному навчанні в магістратурі. Ми вважаємо, що для того, щоб отримати досвід сприймання й створення академічного тексту в ситуаціях поточного навчального процесу, магістрант насамперед повинен навчитися здійснювати такі операції:

- визначати тип тексту і його жанр;
- володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для створення й сприймання академічних текстів;
- говорити окремими репліками, ставити запитання, слухати лекцію, сприймати наукове повідомлення;
- виокремлювати в текстах лекції, наукового повідомлення описову, зіставну, узагальнюючу, аналітичну інформацію;
- визначати структурну організацію (композицію) тексту;
- розуміти тему, зміст, поповнювати необхідні для цього тематичні фонові знання;
- знати правила наукового етикету.

Задля цього можна використати різні форми групової роботи: спільне створення плану лекції, підготовка до семінарського заняття в міні-групах, коментоване конспектування, аналіз відповідей на семінарських заняттях, самостійне вправлення, підготовка до заліків, іспитів, контрольних робіт. Методи й прийоми залежать від мети кожного виду роботи: підготовку хендауту можна проводити методом дидактичної гри-змагання на найзрозуміліший зміст і найлаконічнішу форму навчальних матеріалів. Конспектування лекції може проходити за допомогою коментованого диктанту, схематичного зображення, вправ для усного мовлення, самостійного створення опори для відповіді на практичному занятті.

*Цілісність і взаємозв'язок* у ВІС 1 забезпечено:

- залученням окремих реплік до більших форм діалогу й монологу;
- використанням попереднього навчального матеріалу для наступних лекцій, іспитів чи контрольних робіт (наприклад,



використання хендауту, створеного для семінарського заняття, на екзамені);

– однаковою увагою до розвитку японського академічного говоріння й слухання, читання й письма;

– створенням головних зразків текстів академічних жанрів, які є основою для базисних інтегративних компонентів системного навчання.

**ВІС 2.** Специфіка значущих комунікативних ситуацій тут полягає в умінні самостійно створювати цілісний академічний текст, сприймати й інтерпретувати тексти академічних жанрів. Це відбувається під час репрезентації деяких положень дослідження у статтях, доповідях на конференціях та дискусіях навколо порушених у них питань, переконання японських організацій у цінності й важливості предмета дослідження, демонстрування рівня академічної грамотності, достатнього для здійснення наукового пошуку та дискусій з іншими науковцями. Тому в основі ВІС 2 перебуває підготовлений текст з окремих питань, порушених у власній науковій праці, та мовленнєва діяльність щодо них.

*Змістово-методичні характеристики* цього компонента визначено знаннями, уміннями й навичками, мовно-мовленнєвою компетентністю, які формуються й розвиваються в ході роботи над науковим дослідженням і репрезентацією його часткових результатів. Ці характеристики також зумовлені комунікацією магістранта з іншими дослідниками під час конференцій, наукових форумів та в процесі здобуття міжнародних стипендій. Отже, магістрант повинен:

– будувати текст визначеного жанру (статтю, анотацію, реферат), сприймати академічний монолог, вступати до діалогу за правилами наукового етикету;

– володіти одиницями японської мови (лексичними, морфологічними, синтаксичними) для аналізу, реферування, поширення, ускладнення академічних текстів;

– говорити в формі монологу, організувати діалог, готувати наукове повідомлення (письмове чи усне) з окремих питань свого дослідження, сприймати зауваження й робити їх іншим дослідникам;

– використовувати операції наукового пошуку (аналіз, синтез, аналогію, узагальнення);

– будувати текст згідно зі структурними вимогами до текстів академічних жанрів (стаття, тези, доповідь, рецензія на статтю, анотація);

– використовувати тематичні фонові знання для організації обговорення окремих положень дослідження.

У формах групової роботи й методах навчання переважатимуть дискусія, фронтальна бесіда, слухання виступів учених і читання наукової літератури з теми дослідження, самостійний аналіз статей предметного кола дослідження, формулювання окремих положень наукової статті (мета, наукова цінність, висновки), створення тез для конференції, оформлення колективної заявки на грант чи стипендію японських міжнародних організацій. Методи й прийоми тут також залежать від мети кожного виду роботи, наприклад, у підготовці виступу на конференції може бути використано проектний метод: створення презентації результатів наукової роботи, створення постера для конференції, підготовка проекту за умовами виділення гранту чи стипендії.

*Цілісність і взаємозв'язок у ВІС 2* забезпечено:

– залученням попереднього обсягу знань, умінь і навичок ВІС 1 до сприймання й створення цілісних академічних текстів власного авторства й авторства своїх колег;

– використанням набутого в поточному навчанні досвіду для поширення результатів своєї наукової роботи;

– подальшим розвитком японського академічного говоріння й слухання, читання й письма в організації жанрових моделей;

– створенням головних зразків текстів академічних жанрів у різних мовленнєвих варіантах (стислих, розлогіх, для аудиторії експертів, науково-популярних), які стануть основою для наступного базисного інтегративного компонента системного навчання.

**ВІС 3.** *Значущі комунікативні ситуації* зумовлені підсумковим оприлюдненням результатів наукової роботи. На цьому етапі магістрант отримує науковий ступінь, тому відповідальність за комунікативний процес посилюється. Рівень японської академічної грамотності тут оцінюють експерти, тому метою є створення й сприймання комплексу текстів академічних жанрів. Здебільшого це відбувається в підготовці та під час захисту кваліфікаційних робіт магістрантів-японців. ВІС 3 ґрунтується на цілісній стратегії мовлення в різних академічних жанрах із метою доведення цінності власної наукової праці й відповідності її вимогам до наукових робіт.

До *змістово-методичних характеристик* ВІС 3 належить мовно-мовленнєва компетентність, необхідна для підсумкового узагальнення результатів дослідження, опису ходу дослідження, синтезування різних його етапів у висновках, комунікації з авторитетними експертами в відповідній галузі наукових знань зі спеціальності, проблеми.



Передбачається, що магістрант:

– сприймає й будує тексти з діями доведення, спростування, узагальнення в різних академічних жанрах;

– визначає спільні та суперечливі позиції в ході аудіювання наукових діалогів, промов, доповідей;

– залучає тексти власних статей, анотацій рефератів до нових текстів із відповідними змінами;

– має тезаурус, достатній для пояснення ходу й результатів дослідження (в усній і письмовій формах);

– говорить у монологічній і діалогічній (полілогічній) формах з експертами, дотримуючись правил академічного мовлення;

– використовує тематичні фонові знання для обговорення проблеми, порушеної в дослідженні, спираючись на широке коло інших досліджень;

– використовує зразки текстів BIC 1, BIC 2 для створення й сприймання комплексу текстів різних академічних жанрів.

Серед методів навчання ми б назвали переважним метод моделювання ситуації й рольової гри, за допомогою яких набувається мовленнєвий досвід, необхідний для захисту кваліфікації й здобуття наукового ступеня магістра з японської філології.

*Цілісність BIC 3 та їх взаємозв'язок з іншими компонентами обумовлюється:*

– використанням словника й мовленнєвих умінь BIC 1 і BIC 2 для опису ходу й результатів дослідження;

– створенням моделі мовлення під час формування стратегій мовлення й захисту кваліфікації;

– досягненням академічної грамотності усного й письмового говоріння, слухання й читання;

– створенням цілісної моделі комунікації під час оприлюднення результатів наукового дослідження і їхнього захисту.

Ми спробували охопити мовноособистісний складник формування академічної грамотності, користуючись моделлю, яка запропонована І. Халеєвою. Ця модель має три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний і прагматичний. І. Птіцина пропонує деякі завдання для формування вторинної особистості японіста за цією моделлю [9, с. 1–5]. Наприклад, вербально-семантичний рівень володіння японською мовою, на її думку, може бути забезпечений контрастивно-лінгвістичним аналізом свят, фестивалів, обрядів Японії та країн Європи й США [9, с. 4]. Навчальним матеріалом для забезпечення тезаурусного рівня японського мовлення можуть слугувати автентичні тексти про традиції й культурні особливості мешканців Японії. Для третьо-

го рівня автор пропонує провести презентацію доповіді японською мовою про культуру й економіку Японії [9, с. 4].

**Висновки з проведеного дослідження.** Проектуючи інтегративну систему навчання, ми розробили навчальний матеріал, узагальнивши пропозиції науковців і методистів. Таким чином, завдання і вправи, спрямовані на формування академічної грамотності як риси мовної особистості, ми розробили задля:

– розуміння й сприймання магістрантом значення слів, висловлювань, тексту;

– накопичення тезаурусних одиниць;

– користування знаннями й уміннями в мовленні для прагматичних цілей комунікації.

Ми переконані, що спрямовуючи навчальний процес на успішне формування академічної грамотності, ми отримуємо потужний інструмент формування мовної особистості фахівця-японіста й можемо втілити найновіші методи й форми навчання, організовуючи базисні інтегративні компоненти в цілісну дидактичну систему.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Войцехович І. Китайський язык. Общественно-политический перевод. Начальный курс. Текст: [учеб. пособие] / И. Войцехович, А. Кондрашевский. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 528 с.
2. Гальскова Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студентов] / Н. Гальскова, Н. Гез // 4-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 19.
3. Забуранна О. Японська в темах 話題! の日本語: Підручник [Текст] / О. Забуранна, Й. Тойофуку. – Л.: ВНТЛ – Класика, 2006. – 172 с.
4. Корольов І. Мовленнєвий жанр і комунікативна ситуація: співвідношення понять / І. Корольов // *Studia Linguistica*. Випуск 3. – 2009. – С. 130–134.
5. Куликова Л. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: [монография] / Л. Куликова // Красноярский пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – С. 132.
6. Леонтьев А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
7. Митягина В. Коммуникативное действие в академическом дискурсе: социокультурная характеристика / В. Митягина // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – Выпуск № 5. – 2008. – С.13–16.
8. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 275 с.
9. Птицына И. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) / И. Птицына // *Современные проблемы науки и образования*. – Российская академия естествознания. – № 3. – 2007. – С. 1–5.





10. Самосенкова Т. Учебно-коммуникативная ситуация – часть профессиональной подготовки будущих менеджеров в сфере строительного бизнеса / Т. Самосенкова, Т. Толмачова // Мир русского слова. – № 4. – 2013 – С. 97–99.
11. Стернин И. Теоретические и прикладные проблемы языкознания: избранные работы / И. Стернин. – Изд 2-е. – М.–Берлин : Директ-Медиа, 2015. – С. 216.
12. Стернин И. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.
13. Тарасова В. Реагирование как коммуникативная ситуация в китайском академическом дискурсе / В. Тарасова // Евразийский Союз Ученых / Выпуск № 10-3 (19) / 2015 «Филологические науки». – С. 135–136.
14. Шпенюк І. Стереотипність науково-академічного дискурсу / І. Шпенюк // Лінгвістика XXI століття. – 2013. – С. 201–208.
15. Jack C. Schmidt Language and Communication (Applied linguistics and language study) / C. Jack , Richards,R.W.. – NY: Routledge, 2014. – 288 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://books.google.com.ua/books?id=iWDXAwAAQB AJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f](https://books.google.com.ua/books?id=iWDXAwAAQB AJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f).
16. Jakobson R. The Framework of Language / R. Jakobson. – East Lansing: University of Michigan Press, 1980. – P. 81.
17. Swales, John M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1990. – С. 58.

УДК 37.07:005.33

## МОТИВАЦІЯ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Бобир В.Г., стажист-дослідник  
кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
Національної академії педагогічних наук України

У статті порушено проблему професійного розвитку керівників дошкільних навчальних закладів України в системі підвищення кваліфікації. Уточнено зміст феномена «професійна компетентність керівника дошкільного навчального закладу». Здійснено спробу виокремити зовнішні стимули та внутрішні мотиви керівників дошкільних навчальних закладів щодо їхнього професійного розвитку. Проаналізовано об'єктивні та суб'єктивні перешкоди, які стоять на заваді професійному розвитку керівників дошкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** професійний розвиток керівника дошкільного навчального закладу, професійна компетентність керівника дошкільного навчального закладу, мотивація, зовнішні стимули, внутрішні мотиви та перешкоди в контексті професійного розвитку керівника дошкільного навчального закладу.

В статтю затронута проблема професійного розвитку керівників дошкільних навчальних закладів України в системі підвищення кваліфікації. Уточнюється зміст феномена «професійна компетентність керівника дошкільного навчального закладу». Здійснено спробу виокремити зовнішні стимули та внутрішні мотиви керівників дошкільних навчальних закладів щодо їхнього професійного розвитку. Проаналізовано об'єктивні та суб'єктивні перешкоди, які стоять на заваді професійному розвитку керівників дошкільних навчальних закладів.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие руководителя дошкольного учебного заведения, профессиональная компетентность руководителя дошкольного учебного заведения, мотивация, внешние стимулы, внутренние мотивы и препятствия профессиональному развитию руководителя дошкольного учебного заведения.

### Bobyry V.G. MOTIVATION OF LEADERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IS TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN SYSTEM INCREASE OF QUALIFICATION

The article raised the issue of professional managers of pre-school education system in Ukraine training. The phenomenon professional competence of the head of kindergarten. An attempt was made to isolate external stimuli and internal motives of leaders of preschool education for their professional development. Analyzed the objective and subjective obstacles that stand in the way of professional managers of preschool education.

**Key words:** professional development of heads of preschool educational institutions, professional competence of the head preschool educational development, motivation, external stimuli, internal motives and obstacles for professional development of managers preschool education.