

ЗАЙЧЕНКО Наталія Іванівна

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У ГРОМАДІ В ІСПАНОМОВНИХ КРАЇНАХ: ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

У статті здійснюється аналіз проблеми концепту соціально-педагогічної роботи у громаді в іспаномовних країнах, окреслюється методологія вивчення даної проблеми. З'ясовано розбіжності у поглядах іспаномовних теоретиків соціальної педагогіки у визначенні місця і ролі школи як фактора соціального виховання та соціалізації особистості дитини. Автор акцентує увагу на тому, що ключовим контентом соціально-педагогічної роботи у громаді є організація процесу соціального виховання і співучасть різних соціальних інститутів та соціально-педагогічних акторів у сприянні соціальній інтеграції людини у суспільстві в умовах сучасного соціального іспаномовного простору.

Ключові слова: соціальна робота, соціально-педагогічна робота у громаді, соціальне виховання, розвиток громади.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Важливою складовою соціально-педагогічної практики в іспаномовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. виступала соціально-педагогічна робота у громаді. Громада – історичний тип соціальності; громада – невід'ємний соціальний простір соціалізації особистості людини. В умовах соціально інтегрованої спільної життєдіяльності людей у громаді здійснюється соціальне виховання зростаючого покоління. Організація соціального виховання особистості людини на засадах соціального гуманізму, солідарності, колективної діяльності та співучасті членів громади у новітній час вимагає глибинного науково-теоретичного обґрунтування.

Проблема соціально-педагогічної роботи у громаді знайшла відображення у наукових працях вітчизняних авторів О.В. Безпалько, І.Д. Зверєвої, Т.В. Семигіної, В.М. Сідорова, а також російських дослідників С.С. Гіля, Л.О. Гнусаревої, Л.Я. Оліференко та інших. З-поміж іспаномовних науковців, які вивчали теоретичні засади організації соціального виховання, соціально-культурної діяльності у громаді, необхідно відзначити Е. Андера-Егга (E. Ander-Egg), Х. Ернандеса Арісту (J. Hernandez Aristu), Х. Каріде (J. Caride Gomez), М. Сівіс-і-Сарагоца (M. Cívís i Zaragoza), Х. Рієру-і-Романі (J. Riera i Romani), Х. Кінтану (J. Quintana Cabanas) та інших авторів.

Мета статті – з'ясувати зміст концепту соціально-педагогічної роботи у громаді в іспаномовних країнах, проаналізувати сучасні методологічні підходи до вивчення даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У серпні 1961 р. у Барселоні відбулася перша зустріч фахівців соціальної роботи стосовно проблем соціального втручання у громаді, ініційована італійськими діячами С. Пагані (C. Pagani) і А. Гьямбруно (A. Giambruno) [1, с. 20].

У 1960–1970-х роках з'являються дослідження у галузі соціальної роботи в Іспанії, присвячені проблемам соціальної роботи у громаді (trabajo social comunitaria) і соціальної участі населення, соціальної діяльності з різними групами населення – дітьми, родинами, бездомними людьми. В умовах франкістського режиму і допустимої виключно асистенційної концепції соціальної роботи будь-яка спроба активної соціально-політичної участі громади розумілася як бунтівна, тому прогресивні ідеї громадського розвитку отримують практичне втілення лише у 1980–1990-х роках.

Наукова праця «Громада і розвиток» (Барселона, 1969 р.) італійського автора, фахівця у галузі соціальної роботи М. Марчіоні (Marco Marchioni) – одне з перших видань в Іспанії з проблем теорії соціальної роботи у громаді. М. Марчіоні визначав «громадський розвиток» як процес покращення умов життя спільноти, який не зводиться до подолання патологічних ситуацій. Цей процес включає: спільну діяльність населення громади як головного актора поліпшення соціальних умов життя; роботу управлінських структур, передусім місцевих адміністрацій, у розв'язанні проблем громади; раціональне використання наявних ресурсів громади, у першу чергу, людських, задля суспільного розвитку [2, с. 9].

Монографічне дослідження «Основний метод соціальної роботи» М. Коломера (M. Colomer) (Мадрид, 1975 р.) було присвячено методологічним засадам соціального втручання у громаді, а також соціальній діяльності католицької організації Карітас в Іспанії.

Аргентинський педагог, соціолог Е. Андер-Егг (Ezequiel Ander-Egg) у роботі «Методологія і практика розвитку громади» (Буенос-Айрес, 1976 р.) окреслив громадський розвиток як процес, призначений створювати умови соціально-економічного прогресу спільноти за її активної участі [3].

Метод «громадського розвитку» досягає цілей у тих випадках, коли населення як активний елемент включається у суспільний розвиток і генерує нову соціальну динаміку (Е. Андер-Егг, Х. Крусе). Основними елементами розвитку громади, за твердженням Е. Андера-Егга, виступають наступні:

- мета громадської соціальної діяльності – задоволення фундаментальних потреб громади;
- покращення умов життя населення досягається, якщо соціальна діяльність різних суб'єктів концентрується на всезагальному, цілісному розвитку й урівноваженню громади;
- зміна становища важлива на первинних етапах;
- досягнення якомога ширшої громадської участі населення у суспільному житті і прийнятті рішень – мета «громадського розвитку»;
- зростання участі жінок і молоді у громадському розвитку;
- організація досліджень, проектування й оцінювання громадського розвитку;
- заохочення діяльності неурядових організацій і волонтерів у програмах громади місцевого, національного й міжнародного рівнів тощо [Там само].

Концепт «організації громади», «громадського розвитку» почав використовуватися у науковій літературі у 1920-х роках у різних значеннях, зокрема як розуміння форми допомоги певній групі населення громади з визнання її суспільних потреб і розв'язання проблем (В. Петтіт); як означення тієї стадії соціальної організації, коли у суспільстві усвідомлюється важливість соціального контролю з боку громадськості у процесі прийняття рішень і розв'язання проблем (Е. Ліндемман); бачення орієнтації громади, проблем соціальної адаптації та соціального порядку (І. Штейнер); як окреслення розвитку відносин групи й індивідів, що спільно здатні досягти більш високих суспільних цінностей задля загального добробуту громади (Д. Сандерсон, Р. Польсен) [4, с. 112].

У країнах Латинської Америки переважало розуміння «організації громади» як процесу досягнення оптимального балансу ресурсів і потреб громади шляхом фінансування, адміністрування, розширення участі населення та організації спільноти (Лі. Майо).

У 1970–1980-х роках у контексті вивчення соціального втручання у громаді знайшла відображення проблема соціального (громадського) виховання (*educación comunitaria*). Вирізнялися дві тенденції її дослідження – з відданням переваги позашкільному середовищу у соціальному вихованні й з визнанням домінування шкільного виховання в організації соціального виховання у громаді. Перша тенденція виявилася у чотирьох напрямках дослідження, а саме:

- 1) недирективна педагогіка (К. Роджерс, 1970 р.) – її представники вбачали ідеал освіти у вільному процесі оволодіння людиною персональними значеннями, віддавали пріоритет емоційному життю дитини;
- 2) соціологія знання (П. Хербст, 1974 р.; Х. Бернштейн, 1973 р.) – школа являє не лише маскування ідеології групових інтересів у вигляді об'єктивного знання, але й відтворює соціальні зразки нерівності;
- 3) макросоціологічний аналіз (В. Сезарео, 1974 р.) – представники відстоювали й обґрунтовували поліцентричну модель соціального виховання, а також концепцію неперервної освіти;
- 4) теорії «дешколяризації суспільства» (І. Ілліч, 1972 р.; Е. Реймер, 1973 р.) – школа виховує конформіста, який отожднює цінності з користю, школа як соціальний інститут посилює поневолення людини; забезпечити рівні можливості для усіх громадян у суспільстві можна, якщо відмовитися від соціального інституту школи.

Інша тенденція була пов'язана з осмисленням ролі школи у соціальному вихованні, у ній виокремлювалися три напрями досліджень:

- 1) структуралістський (Дж. Брунер, 1967 р.) – школа готує до життя, у ній здійснюється включення дитини у когнітивні фундаментальні «традиції», властиві культурі народу, саме школа здатна забезпечити формування у людини наукового світобачення;
- 2) марксистський (А. Грамші, 1972 р.) – представники визначали школу як форму оволодіння пізнавальною «об'єктивністю», як підвалину морального виховання і формування характеру людини;
- 3) персоналістський (М. Лаенг, 1975 р.; С. Перуччі, 1977 р.) – окреслювали значення школи як структури, що сприяє формуванню критичного мислення людини й посилює її інтелектуальні можливості [5, с. 64–66].

В іспаномовному дискурсі соціальної роботи 1970–1980-х років знайшли відображення помірковані погляди науковців відносно соціального інституту школи як провідного фактора виховання і соціалізації.

Більшість авторів, які досліджували феномен соціального (громадського) виховання, стояли на позиції полісуб'єктності освітньо-виховного процесу, не применшуючи значення позашкільного середовища у соціалізації особистості людини.

Відомий бразильський педагог Л. де Олівейра Ліма (Lauro de Oliveira Lima) у праці «Сучасна середня школа: організація, методи і процеси» (Петрополіс, 1970 р.) наголошував, що школа – лише сегмент освітньо-виховного феномену. Молодь залучена у теперішній соціальний контекст завдяки засобам комунікації, владі інформації та соціальній участі. У новітніх умовах освітньо-виховний процес має істотно змінити методологію, спрямовувати практичний розвиток людини, вчити її діяти. Безпосередньо вчитель не готує дитину до життя, адже це здійснює цілісна соціальна система.

Сучасна школа як фундамент освітньо-виховного процесу особистості і громадян має конструюватися, – відзначав далі дослідник, – виходячи з цінностей філософії свободи, солідарності й братерства. Людина не може діяти поза громадою, тому вона має включитися, інтегруватися у процес суспільного життя задля здійснення особистісного внеску й громадського розвитку. Школа у цьому процесі відіграє провідну роль, оскільки навчає людину соціальній участі та сприяє їй [6].

Іспанський педагог, соціолог М. Фернандес Енгіта (Mariano Fernandez Enguita) стверджував, що школа не є простим провідником трансмісії і циркуляції ідей, а насамперед її місія полягає у підготовці людини до соціальної практики [7, с. 152].

Аналізуючи соціальні функції школи, М. Фернандес Енгіта приходить до суперечливої позиції, адже, з одного боку, школа покликана формувати особистість людини, її громадянську позицію, наділяти її знаннями й цінностями, необхідними для соціальної участі у демократичному суспільстві, а з іншого – школа відтворює соціальну нерівність, конструюючи соціальні відносини власності, підкорення, тобто соціальні відносини у шкільному середовищі «ізоморфні» до продукованих капіталістичним ладом [Там само, с. 27].

У праці «Виховувати у смутні часи» (Мадрид, 2001 р.) М. Фернандес Енгіта, розмірковуючи над відношенням «школа – суспільство», зазначав, що у часи стабільного розвитку суспільства школа виконує роль відтворювальну, а у періоди змін і динамічного розвитку – перетворювальну. Дослідник визначив три типи таких змін: – понад-поколінний тип, коли соціальні зміни у суспільстві повільні і мало відчутні у відносинах між поколіннями людей; – міжпоколінний – коли соціальні зміни виразно проявлені у ставленнях одного покоління до іншого; – інтра-поколінний – соціальні зміни відбуваються вже всередині одного покоління, торкаючись фундаментальних аспектів людського досвіду – економіки, політики, культури, родини, поселення тощо. Наприклад, у стародавніх цивілізаціях кожне нове покоління повністю інтегрувалося у світ попереднього покоління. Для більшості населення провідним виховним інститутом виступала родина, громада (рід) і тільки для обмеженої частини суспільства була доступна організована освіта. У даному контексті виховна функція зводилася до відтворення традицій, практичних дій, знань, які громада використовувала у повсякденному житті.

У новий час, коли аграрні суспільства перетворювалися на індустріальні, коли значно прискорювався науково-технічний поступ, новим поколінням доводилося отримувати для життя спеціальні знання, які не могли бути передані за традицією від покоління до покоління, а здобувалися в умовах інституціональної освіти. Сучасна епоха прискорених соціальних змін («шок майбутнього») вимагає від нового покоління інкорпорації не у світ попереднього покоління, а кидає нові виклики – людина протягом життя перебуває у різних життєвих світах, вона змушена постійно, *неперервно* навчатися й знову включатися у суспільне життя [8, с. 14–15].

Сучасний іспанський дослідник теорії освіти Х. Хімено Сакрістан (Jose Gimeno Sacristan) у роботі «Обов'язкова освіта» (Мадрид, 2005 р.) розмірковує про те, що школа і родина для дитини являють два різних світи соціалізації особистості. У процесі соціалізації в умовах школи дитина розвиває свої відносини з дорослими й ровесниками, здійснюється становлення її суб'єктності [9, с. 35].

Школа виконує дві важливі місії, а саме: полегшує доступність світу значень, тим самим забезпечує можливість людині розуміти світ, з іншого боку, школа як обов'язковий соціальний інститут розширює можливості інкорпорації до культури й участі у суспільному житті усіх громадян. У ХХ ст. школа парадоксальним чином виявилася лише одним із складників загального процесу соціалізації особистості, оскільки у ньому стали відігравати значну освітньо-виховну роль «пара-шкільні», паралельні до шкільних, фактори [Там само, с. 49–50].

У сучасній педагогіці, зауважує Х.Хімено Сакрістан, панує думка, що школа є інституція прагматична, вона закладає у свідомості людини цінності, які превалюють у суспільстві, насамперед

індустріальному суспільстві, вимірювані матеріальною рентабельністю, а педагогіка лише здійснює пошук типу раціональності у формі педагогічної дії, когерентної з утилітарним баченням навчання, освітніх інститутів та освітньо-виховного процесу [10, с. 14].

Сама проблема пізнання у навчально-виховному процесі не є проблемою виключно аналітичного порядку (що треба розуміти під «пізнанням»), або проблемою за сутністю психологічною (як досягти, щоб учні навчилися), чи просто методичною (як організувати процес освоєння знань), а сходиться до ідеологічного рівня внаслідок того, що «істинний» пізнавальний процес здійснюється у конкретно-історичних умовах і специфічних інституціях, відбиваючи різні інтереси соціальних груп та класів [11, с. 38].

Проблема освіти і виховання в умовах глобалізації і неолібералізму хвилює іспанського педагога Х.Торреса (Jurjo Torres Santome). Він стверджує про необхідність реконструювати у школі культуру співучасті й солідарності на двох рівнях, а саме: між вчителями і учнями (перший рівень) і між родинами та іншими соціальними колективами (другий рівень). Х.Торрес вважає, що основною перешкодою на шляху розвитку культури співробітництва у школі виступає тенденція змагання за покращення якості. Порівнюючи істотні ознаки «прогресивних» і «демократичних» шкіл, Х.Торрес приходиться до висновку, що перші переважно зосереджують увагу на покращенні навчання дітей, а інші – прагнуть змінити соціальні умови, створені соціальною нерівністю у суспільстві [12, с. 240–242].

М. Таранілья (Maria Taranilla Lobato) відзначає сучасну тенденцію поглиблення зв'язків між школою та іншими соціальними інститутами громади, особливо у тих випадках, коли соціальні інститути розширюють освітньо-виховні ресурси задля громадського розвитку. Дослідниця називає чотири типи таких соціальних інститутів у новітніх умовах: – асоціації батьків учнів шкіл; – асоціації сусідів, жителів будинку, району; – установи додаткової освіти, взагалі позашкільна освіта (що може виявлятися, наприклад, в організації спортивних заходів, літніх кампаній тощо); – місцеві соціальні служби, або колективні асоціації, які співпрацюють із школами у справі соціальної профілактики негативних проявів дитячої поведінки, зловживання наркотичними речовинами тощо [13, с. 114–116].

А. Льєна Берне (Asun Llana Berne) і Х. Укар (Xavier Ucar) розрізняють два типи громадської діяльності як сукупності механізмів, які «комплексно й динамічно сплітають, регулюють та структурують життя у суспільстві» [Там само, с. 19].

Перший тип формує частина діяльностей, обумовлених об'єктивними змінами громадського життя, вони скоріше спонтанні, незаплановані. Другий тип являють ті види соціальної діяльності, які спрямовані на досягнення певних цілей, вони проєктуються і здійснюються різними інституціями, адміністративними установами, професійними колами, фахівцями, громадянами. Ця відмінність важлива у тому сенсі, що відносно соціального виховання виявляються розбіжності у формалізації соціальних, освітніх, виховних процесів.

Розвиток громади базується на демократичних засадах співіснування людей, пов'язаний з мультикультурною реальністю й актуальністю сталого розвитку суспільства. Діяльності першого типу, які спонтанно відбуваються між первинними колективами громади (родина, друзі, поселення), становлять її життєвий світ; діяльності другого типу спрямовані на інтенсивний розвиток громади, реалізацію її можливостей у глобальному світі та інноваційних процесах [Там само, с. 19–20].

Х. Каріде (Jose Caride Gomez) визначає чотири напрями соціально-виховного втручання у зв'язку з громадським розвитком:

- професійна освіта (ініціювання, актуалізація, реконверсія, оновлення професійного знання);
- виховання людини задля її можливості реалізувати громадянські права та обов'язки (соціальної участі) у суспільстві;
- освіта й виховання задля особистісного розвитку людини;
- участь у культурному процесі громади (істотний елемент і персонального, і суспільного розвитку [14, с. 34].

Соціально-виховна практика у громаді, зокрема соціокультурна анімаційна діяльність, орієнтується на культуру як *претекст* і *контекст* соціального виховання [15, с. 75].

В умовах інформаційного суспільства концептуально-методологічні соціально-педагогічні зміни зумовлені з-поміж іншого появою нових соціально-педагогічних акторів. З ускладненням соціальних відносин у суспільстві процеси соціалізації людини набувають ширших масштабів організації. Відповідаючи потребам часу, соціально-педагогічна діяльність у громаді як важлива складова спрямованої соціалізації особистості людини змінює методологію, орієнтуючись на соціально-

технологічний підхід, інформаційно-комунікаційні засоби організації соціально-культурного простору. Її провідна мета – сприяння соціальному розвитку спільноти (саме у спільності) – задля свого досягнення у нових умовах XXI ст. вимагає постійного перегляду методико-методологічного інструментарію втручання у сферу соціальних відносин.

Висновки. Концепт соціально-педагогічної роботи у громаді є недостатньо осмислений у сучасній теорії соціальної педагогіки іспаномовних країн. Втім, саме соціально-педагогічна робота у громаді виступає істотним чинником соціального виховання як широкої соціально-інтегративної діяльності громадян, поколінь, соціумів. Спрямована на організацію соціального середовища задля виявлення й розвитку соціальних якостей особистості, вона є одним з базових механізмів перетворення соціальної реальності й розвитку громадянського суспільства, насамперед як спільноти відповідальних один за одного та один перед одним громадян, що прагне до збереження життя й духовно-гуманного історичного поступу.

Список використаних джерел:

1. Hernandez Arístu, J. Trabajo social comunitario en la sociedad individualizada. – Valencia: Nau Llibres, 2009. – 232 p.
2. Marchioni, M. Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. – Madrid: Editorial Popular, 1999. – 112 p.
3. Ander-Egg, E. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. – Buenos-Aires: Humanitas, 1976. – 190 p.
4. Molina Molina, M. L., Romero Saint Bonnet, M. C. Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social. – San Jose: Editorial Universidad de Costa Rica, 2004. – 302 p.
5. Iniciativas sociales en educación informal / dirigido por V. Garcia Hoz. – Madrid: Ediciones Rialp, 1991. – 415 p.
6. Lima, L. O. A escola secundária moderna: organização, métodos e processos. – Petropolis: Editora Vozes, 1970. – 670 p.
7. Fernandez Enguita, M. La cara oculta de la escuela. – Madrid: Siglo Veintiuno, 1990. – 128 p.
8. Fernandez Enguita, M. Educar en tiempos inciertos. – Madrid: Morata, 2001. – 127 p.
9. Gimeno Sacristan, J. La educación obligatoria. Su sentido educativo y social. – Madrid: Morata, 2005. – 132 p.
10. Gimeno Sacristan, J. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. – Madrid: Morata, 1982. – 176 p.
11. Gimeno Sacristan, J., Perez Gomez, A. (edit.) La enseñanza: su teoría y su práctica. – Madrid: Ediciones AKAL, 1989. – 482 p.
12. Torres Santomé, J. Educación en tiempos de neoliberalismo. – Madrid: Ediciones Morata, 2001. – 255 p.
13. Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria / X. Ucar, A. Llena Berne (coord.). – Barcelona: Grao, 2006. – 194 p.
14. Caride Gomez, J. A. Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas // Pedagogía Social. Revista interuniversitaria. – 1992. – № 7. – P. 19–38.
15. Caride Gomez, J. A. La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social // Revista de Educación. – 2005. – № 336. – P. 73–88.

Аннотация

Зайченко Н.И. Социально-педагогическая работа в общине в испаноязычных странах: проблема концепта, методологические подходы

В статье осуществляется анализ проблемы концепта социально-педагогической работы в общине в испаноязычных странах, очерчивается методология изучения данной проблемы. Выявлены расхождения во взглядах испаноязычных теоретиков социальной педагогики в определении места и роли школы как фактора социального воспитания и социализации личности ребенка. Автор акцентирует внимание, что ключевым контентом социально-педагогической работы в общине выступает организация процесса социального воспитания и соучастие разных социальных институтов, а также социально-педагогических акторов в содействии социальной интеграции человека в обществе в условиях современного испаноязычного социального пространства.

Ключевые слова: *социальная работа, социально-педагогическая работа в общине, социальное воспитание, развитие общины.*

Summary

Zaichenko N. Community social-pedagogical work in spanish-speaking countries: problem of conception, methodological approaches

Problem of community social-pedagogical work conception in Spanish-speaking countries and its research methodology have been analyzed in the article. Differences of social pedagogy theorists' views on importance and role of school as a factor of social education and socialization of child personality

have been revealed. Author highlights the organization of process of social education and participation of different social institutes and also social-pedagogical actors in an assistance to social integration of personality in the conditions of modern Spanish-speaking social space comes forward as the key content of community social-pedagogical work.

Key words: social work, community social-pedagogical work, social education, community development.

УДК 378:63

ЯКУШКО Катерина Григорівна
асистент НУБіП України, аспірант ПХДПУ імені Григорія Сковороди

КАЛМИКОВА Лариса Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім.
Г. Сковороди», академік МАНПО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АГРАРНИХ ВНЗ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття розглядає питання проєкції загального розуміння педагогічних умов на комунікативний аспект організації фахової підготовки у ВНЗ та питання утворення відповідних груп педагогічних умов іншомовного спілкування за їх тематичним спрямуванням

Ключові слова: інтеграція, навчально-професійна діяльність, мова та іноземне мовлення, комунікація, адаптація, мотивація, дієльна технологія.

Постановка проблеми. На даний час посилюється інтерес до розгляду педагогічних умов як динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [8], сукупність можливостей освіти для підвищення ефективності педагогічної діяльності [6] для інтеграції навчального і наукового процесу у вищій школі. Відповідно, актуальним є структурувати поняття «Педагогічні умови» в цілому та у комунікативному аспекті для того, щоб виділити чинники формування професійної компетентності студентів ВНЗ як настанов на нову навчально-професійну діяльність в незвичних умовах з незнайомими колегами, на стимулювання процесу фахового саморозвитку через внутрішнє мовлення, навчальну співпрацю, обмін думками, вироблення спільної концепції, залучаючи систему іноземної мови на кожному етапі набуття навчально-професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами визначено широке коло фахівців, зацікавлених у виявленні різномірних педагогічних умов : Н.Іпполітова, І. Халимон, С. Гура, С. Коновальчук, В.Аніщенко, Л. Шовкун, Л.Дарійчук, О. Резван, П. Лузан, Н.Логутіна, М.Черезова, Дж.Ван Зантворт та В. Байденко, В. Аніщенко, Н. Морзе, А. Амельченко, Н. Бабанов, С.Захарова та ін. Однак, більшість досліджень присвячено розгляду певного окремого типу педагогічних умов безвідносно до інших або спрощено диференціюються без детальної проєкції на організацію професійно-орієнтованого іншомовного спілкування.

Мета написання статті. Наша мета – виявити та детально структурувати педагогічні умови в окремі тематичні групи, спроектуювши загальні положення розуміння педагогічних умов на аспект організації фахової іншомовної комунікації.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, педагогічні умови організації навчальної діяльності, які виявлені у фаховій літературі та мають можливість бути спроектованими на професійно-орієнтований аспект спілкування, слід поділити на кілька тематичних груп.

Перша група педагогічних умов спілкування – це узагальнюючо- класифікаційні (мається на увазі попередня потреба визначити поняття перед тим, як розглядати настанови по його запровадженню).