

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXV  
Том 3

Херсон-2017

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Відповідальний секретар:**

**Сараєва О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Члени редакційної колегії:**

**Андрієвський Б.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

**Барбіна Є.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

**Блах В.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Кузьменков С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

**Ліда Ху** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

**Пентиліук М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

**Петухова Л.Є.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

**Римантас Сташиус** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

**Шарота Софія** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

**Яцула Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»**  
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки  
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);  
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International**  
(Республіка Польща)

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet**  
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол № 10 від 27.02.2017 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935  
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: [www.ps.stateuniversity.ks.ua](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



### **ШАНОВНІ КОЛЕГИ!**

*Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.*

*Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління високо кваліфікаційних фахівців. Серед них – народні та заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні та політичні діячі тощо.*

*Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Педагогічні науки» полягає в науковому осмисленні актуальних питань методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.*

*Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.*

*Щирозердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів збірника «Педагогічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!*

*З повагою,*

Ректор Херсонського державного університету  
**Василь СТРАТОНОВ**



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 4.

#### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Бардус І.О.</b> ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	8
<b>Баюн К.Й.</b> ОРІЄНТИРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	13
<b>Білявська Т.М.</b> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ОРФОЕПІЧНИЙ РІВЕНЬ).....	16
<b>Боровик М.О.</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....	21
<b>Вітюк І.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	25
<b>Вошколуп Г.Ю.</b> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	29
<b>Гунько С.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ТА СТАН РОЗВИТКУ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	38
<b>Дудікова Л.В., Макодай І.І.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ....	42
<b>Ковальчук О.М.</b> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	47
<b>Конох А.А.</b> ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ В КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	51
<b>Крикун В.Д.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ.....	55
<b>Лунгу Л.В.</b> ПРОФЕСІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ЯКІСНОГО УПРАВЛІННЯ ВНЗ.....	60
<b>Маковецька Н.В.</b> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	64
<b>Опанасенко В.П.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НИМИ ІНЖЕНЕРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	69
<b>Паршук С.М., Тарасюк А.М.</b> ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	74
<b>Притулик Н.В.</b> ПОТОЧНЕ САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ.....	78
<b>Смолюк А.І.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	82
<b>Хомяковська Т.О., Калініченко А.І.</b> КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	88
<b>Швець Т.А.</b> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	93



## СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Бартош О.П.</b> ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	98
<b>Войтовська А.І.</b> ПРАВОВОВЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСТВА: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ.....	104
<b>Канюк О.Л.</b> ВПЛИВ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	108
<b>Клименюк Н.В.</b> ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ЦЕНТРІ «УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ» ЯК ЗАСІБ ГЕРОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	112
<b>Кобилянська Л.І.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ГУВЕРНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	116
<b>Ковальчук О.С., Потапюк Л.М.</b> СОЦІАЛЬНА РОЛЬ УСПІШНОЇ ЖІНКИ ОЧИМА СТУДЕНТІВ.....	123
<b>Остряк Т.С.</b> СТАН ГОТОВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	129
<b>Попов О.А.</b> ТЕХНОЛОГІЯ КОНФРОНТАЦІЇ У РОБОТІ З ДЕЛІНКВЕНТНОЮ МОЛОДДЮ В НІМЕЧЧИНІ.....	134
<b>Рудкевич Н.І.</b> РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ФОРМУВАННІ МІЖЕТНІЧНИХ КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН.....	138
<b>Ситняківська С.М.</b> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	143
<b>Чиж С.Г.</b> ІНТЕРАКТИВНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	149
<b>Шишкова Є.Г.</b> МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-СИРІТ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ.....	154

## СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

<b>Балалаєва О.Ю.</b> ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА: ЕТАПИ ДІАГНОСТУВАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ.....	158
<b>Барканов А.Б.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В АГРОТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ.....	163
<b>Дика Н.Д.</b> КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ «УМІННЯ ВЧИТИСЯ» В ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	166
<b>Желан А.В., Єфремова Ю.О.</b> ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВІВ УЧІННЯ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ТРВЗ.....	171
<b>Журавльова Л.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСГРАФІЄЮ.....	176
<b>Лавренко С.О.</b> ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	182
<b>Ніконенко Т.В.</b> НАУКОВІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	186
<b>Яслинська К.М.</b> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТІВ.....	191



## CONTENTS

### SECTION 4

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Bardus I.A.</b> PHILOSOPHICAL BASES OF TRAINING METHODS IN THE FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....	8
<b>Bayun K.J.</b> GUIDELINES IN PROFESSIONAL TRAINING OF PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	13
<b>Bilyavska T.M.</b> FORMATION LANGUAGE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (PRONOUNCING LEVEL).....	16
<b>Borovyk M.O.</b> METHODS OF FORMING GENERAL PHYSICAL ENDURANCE OF THE OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE.....	21
<b>Vitiuk I.S.</b> FEATURES PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES.....	25
<b>Voshkolup A.Yu.</b> TECHNOLOGY OF FORMING CONFLICTOLOGIC COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES.....	29
<b>Gunko S.O.</b> THE FEATURES AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF VOLITIONAL SELF-REGULATION IN THE FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE.....	38
<b>Dudikova L.V., Makogai I.I.</b> FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS AT ENGLISH LESSONS.....	42
<b>Kovalchuk O.M.</b> INNOVATIONAL ACTIVITY IN THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN MASTERS' TRAINING CONDITIONS.....	47
<b>Konoh A.A.</b> OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR SUSTAINABLE TOURISM IN A CLASSICAL UNIVERSITY....	51
<b>Krykun V.D.</b> EXPERIMENTAL VERIFICATION OF TECHNOLOGY OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION.....	55
<b>Lungu L.V.</b> PROFESSIONAL INTELLEGENCE OF THE HEAD OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A FACTOR OF UNIVERSITY QUALITY MANAGEMENT.....	60
<b>Makovetskaya N.V.</b> PRACTICAL TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM SPHERE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	64
<b>Opanasenko V.P.</b> FUTURE ENGINEERING TEACHERS SELF-STUDY WORK ORGANIZING WHEN THEY STUDY ENGINEERING DISCIPLINES.....	69
<b>Parshuk S.M., Tarasyuk A.N.</b> FORMATION OF GENERAL CULTURAL LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	74
<b>Prytulyk N.V.</b> CURRENT SELF-ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITI OF STUDENTS IN STUDYNG DISCIPLINES OF PEDAGOGICAL CYCLE.....	78
<b>Smoliuk A.I.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS...	82
<b>Khomiakovska T.O., Kalinichenko A.I.</b> CONTEXTUAL LEARNING AS A MEANS OF INTEGRATION IN THE PROCESS OFTEACHING ENGLISH.....	88
<b>Shvets T.A.</b> CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	93

**SECTION 5****SOCIAL PEDAGOGIC**

<b>Bartosh O.P.</b> TRANSFORMATION PROCESSES IN THE ORGANIZATION OF SOCIAL WORKERS IN GREAT BRITAIN.....	98
<b>Voitovska A.I.</b> JURISTIC EDUCATION STUDENTS: GENDER PERSPECTIVE.....	104
<b>Kaniuk O.L.</b> INFLUENCE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION CULTURE ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	108
<b>Klymeniuk N.V.</b> VOLUNTEER ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL CENTRE «UNIVERSITY OF THE THIRD AGE» AS A MEANS GERONTOLOGICAL OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH.....	112
<b>Kobylianska L.I.</b> PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TRAINING TUTORS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	116
<b>Kovalchuk O.S., Potapiuk L.M.</b> STUDENTS' VISION ON SOCIAL ROLE OF SUCCESSFUL WOMAN.....	123
<b>Ostrianko T.S.</b> THE STATE OF READINESS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONREADY STATE .....	129
<b>Popov O.A.</b> CONFRONTATIONAL PEDAGOGY IN SOCIAL WORK WITH DELINQUENT YOUTH IN GERMANY.....	134
<b>Rudkevich N.I.</b> SOCIAL ROLE IN THE FORMATION INSTITUTE INTERETHNIC CULTURAL RELATIONS.....	138
<b>Sytnyakovskaya S.M.</b> STRUCTURE AND CONTENT OF METHODOICAL SYSTEM FOR BILINGUAL TRAINING OF SOCIAL SPHERE FUTURE SPECIALISTS.....	143
<b>Chyzh S.G.</b> INTERACTIVE WAYS OF IMPLEMENTING COMMUNICATIVE APPROACH TO STUDYING FOREIGN LANGUAGES BY CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.....	149
<b>Shishkova E.G.</b> MORAL EDUCATION OF ORPHAN STUDENTS IN THE PROCESS OF FORMING THEIR SUBJECT POSITION.....	154

**SECTION 6****MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

<b>Balalaieva O.Yu.</b> DESIGN OF ELECTRONIC TEXTBOOK: DIAGNOSIS AND GOAL-SETTING STAGES.....	158
<b>Barkanov A.B.</b> APPLICATION OF TECHNOLOGIES OF PROJECT IN STUDYING OF PHYSICS IN AGROTECHNOLOGICAL COLLEGES.....	163
<b>Dyka N.D.</b> THE KEY COMPETENCE „LEARN TO LEARN“ IN INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGY OF MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL.....	166
<b>Zhelan A.V., Yefremova Y.O.</b> FORMATION OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN'S STUDY MOTIVATION WITH THE HELP OF TIPS TECHNOLOGY .....	171
<b>Zhuravliova L.S.</b> SPECIAL ASPECTS OF PRACTICAL PTRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR WORKING WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSGRAFIA ...	176
<b>Lavrenko S.O.</b> ON THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN MODERN ELEMENTARY SCHOOL.....	182
<b>Nikonenko T.V.</b> SCIENTIFIC FUNDAMENTALS OF IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF CONTEXT EDUCATION DURING THE PROCESS OF TRAINING OF MASTERS OF PRIMARY SCHOOL.....	186
<b>Yaslinskaya K.M.</b> SOME FEATURES OF THE TRANSLATION OF FINANCIAL AND ECONOMIC TEXTS.....	191



## СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14:372

**ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ  
ПРИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Бардус І.О., к. пед. н., доцент,  
докторант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності  
*Українська інженерно-педагогічна академія*

У статті на основі законів діалектики та філософських категорій визначено філософські засади розроблення методів фундаменталізованого навчання комп'ютерних дисциплін майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Розроблено принцип дворівневої неперервної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Обґрунтовано та розроблено модель методу фундаменталізованого навчання комп'ютерних дисциплін майбутніх ІТ-фахівців.

**Ключові слова:** закони діалектики, філософські категорії, метод навчання, інформаційні технології, фундаменталізація, модель, професійна діяльність, професійна підготовка, ІТ-фахівець.

В статье на основе законов диалектики и философских категорий определены философские основы разработки методов фундаментализированного обучения компьютерным дисциплинам будущих специалистов в области информационных технологий. Разработан принцип двухуровневой непрерывной фундаментализации профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов. Обоснована и разработана модель метода фундаментализированного обучения компьютерным дисциплинам будущих ИТ-специалистов.

**Ключевые слова:** законы диалектики, философские категории, метод обучения, информационные технологии, фундаментализация, модель, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, ИТ-специалист.

Bardus I.A. PHILOSOPHICAL BASES OF TRAINING METHODS IN THE FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

In the article, on the basis of the laws of dialectics and philosophical categories, the philosophical foundations of the development of methods of fundamentalized instruction in the computer disciplines of future specialists in the field of information technologies are determined. The principle of two-level continuous fundamentalization of professional training of future IT specialists is developed. The model of the method of fundamental training for computer disciplines of future IT specialists is substantiated and developed.

**Key words:** laws of dialectics, philosophical categories, teaching method, information technology, fundamentalization, model, professional activity, professional training, IT specialist.

**Постановка проблеми.** Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій вимагає розроблення нових методів навчання комп'ютерних дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальними для розроблення філософських засад методів фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців є дослідження П. Алексєєва, О. Данильяна, Я. Дітріха, Н. Євсюкова, М. Лазарева, В. Мельника, І. Мочалова, І. Орешнікова, О. Сидоренка, В. Шинкарука та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у визначенні філософських засад розроблення методу фундаменталізованого навчання комп'ютерних дисциплін майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оскільки методи навчання є реалізацією змісту в часі [3], то визначення їхніх філософських засад необхідно здійснювати на основі філософських засад фундаменталізації змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Визначення філософських засад розроблення змісту та методів фундаменталізованого навчання майбутніх ІТ-фахівців необхідно здійснювати на основі філософських законів і категорій.

Визначимо загальні тенденції розроблення змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців на основі застосування законів діалектики [1; 2; 5–7].

Головною причиною, що обумовила необхідність фундаменталізації професійної підготовки ІТ-фахівців, є визначена нами





на основі аналізу науково-методичної літератури суперечність між високими темпами розвитку комп'ютерної техніки й технологій і постійним відставанням освітньої галузі.

Якщо проаналізувати цю суперечність на основі закону протилежностей [1; 2; 5–7], то стає очевидним, що існування розриву між рівнем розвитку наукових технологій і рівнем підготовки фахівців у ВНЗ є явищем природним, об'єктивним і необхідним для розвитку освіти. Удосконалення змісту навчання дисциплін з апаратного та програмного забезпечення комп'ютерної техніки у ВНЗ (за законом єдності та боротьби протилежностей) буде відбуватися доти, доки буде існувати ця суперечність, тобто доки буде існувати розрив між сучасним рівнем інформаційних технологій і «застарілими» або неповними знаннями випускників.

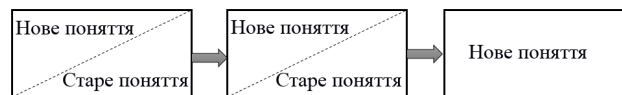
Об'єктивною причиною відставання обсягу знань випускників ВНЗ від рівня розвитку інформаційних технологій є те, що зміст комп'ютерних дисциплін орієнтований переважно на минулий і сучасний рівень розвитку технологій. Відставання отриманих конкретних технічних знань і вмінь від тих, які повністю відповідають рівню розвитку інформаційних технологій за філософським законом заперечення заперечення [1; 2; 5–7], є явищем вічним. Дійсно, кожна нова сьогодні технологія завтра буде вважатися старою, оскільки з'явиться більш нова. Причому різниця між старим і новим зазвичай є невеликою та має одну й ту саму основу.

Досягнення фундаментальних наук на кілька десятиліть випереджають досягнення в галузі виробництва інформаційних технологій. Обсяг знань випускників ВНЗ, навпаки, значно відстає від рівня розвитку фундаментальних наук і виробництва. Це свідчить про асинхронність розвитку фундаментальних наук, технологій виробництва комп'ютерної техніки й освіти. Для того, щоб синхронізувати в часі підготовку студентів у ВНЗ і розвиток технологій виробництва комп'ютерної техніки, необхідно навчати студентів фундаментальних понять і законів, на яких ґрунтуються принципи роботи комп'ютерної техніки й мереж. Для створення нових зразків апаратної частини комп'ютерів ІТ-фахівцю необхідно володіти знаннями з фізики, електроніки, електротехніки, хімії та біології; а для створення нових програмних продуктів програмістам необхідно знати математику, теорію алгоритмів, теорію інформації та кодування, теорію й технології програмування тощо.

Сучасна система освіти характеризується переважно репродуктивною на-

вчально-пізнавальною діяльністю студентів і формує конкретні знання з предметів майбутньої професійної діяльності. Як показує практика, випускникам цього достатньо тільки тоді, коли вони виконують професійну діяльність репродуктивного характеру (написання програм за готовим алгоритмом, підтримка інформаційних систем і мереж тощо). Коли ж фахівцю необхідно розв'язати задачу з ремонту, модернізації чи створення нового програмного й апаратного забезпечення інформаційних технологій за відсутності готових алгоритмів, простої суми великої кількості технічних понять без їх фундаментальних основ стає недостатньо, і за законом взаємного переходу кількісних змін в якісні виникає необхідність появи нової їх якості – системності й інтегрованості. Отже, зміст комп'ютерних навчальних дисциплін у ВНЗ для ефективно підготовки майбутніх ІТ-фахівців повинен бути глибоко інтегрованим на основі фундаментальних понять і законів фізики, математики, філософії, хімії, біології, інформатики, на яких ґрунтуються побудова й принципи дії інформаційних технологій та їх елементів.

З огляду на перманентну мінливість змісту навчання комп'ютерних дисциплін (за законом заперечення заперечення), наступним кроком для розроблення його філософських засад є філософські категорії «старе» й «нове» [5]. Ці категорії є основою для розроблення філософських засад фундаменталізованого змісту професійної підготовки ІТ-фахівців і повністю відображають динаміку розвитку інформаційних технологій, оскільки процес набуття нових знань у ВНЗ є неперервним (як і процес розвитку інформаційних технологій), і ті знання, які сьогодні вважаються «новими» для студентів, завтра будуть вважатися «старими», бо на зміну їм прийдуть нові (рис. 1).



**Рис. 1. Процес перетворення нового поняття в старе**

«Старе» й «нове» – це філософські категорії, які відображають перехід від одного якісного стану до іншого в процесі розвитку. Старе – те, що перестало бути необхідним і гальмує подальший розвиток. Воно змінюється новим, яке має майбутнє. У процесі розвитку «старе» й «нове» перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Поява нового завжди є стрибком, завершенням старих суперечностей і початком



нових. Нова якість, заперечуючи стару, не знищує її цілком. Проте не все, що виникає, є новим. Нове характеризується особливими рисами: воно є закономірним наслідком попереднього розвитку; нове вбирає все позитивне зі старого; перетворює спадщину старого відповідно до умов, що змінилися.

Іншими словами, так само, як і фундаментальні закони з фізики й математики для студентів колись були «новими», а сьогодні утворили загальнонауковий фундамент для технічних понять із комп'ютерних дисциплін, так і нові на сьогодні поняття з комп'ютерної дисципліни завтра стануть старими, перетворившись на галузевий фундамент для нових технічних понять (рис. 2).



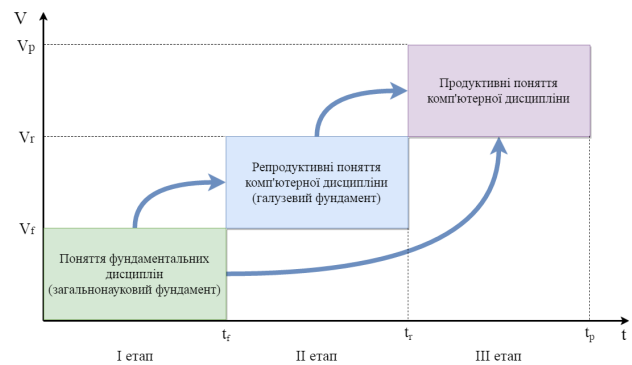
**Рис. 2. Принцип дворівневої неперервної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців**

Таким чином, застосування філософських категорій «старе» й «нове» при розробленні філософських засад фундаменталізованого змісту дозволило нам сформулювати принцип дворівневої неперервної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Перший рівень утворює загальнонаукова фундаменталізація – філософські, природничо-технічні та математико-інформатичні закони, на основі яких виводяться нові технічні поняття комп'ютерних дисциплін; другий рівень – галузева фундаменталізація (кожне вивчене технічне поняття з комп'ютерної дисципліни стає фундаментом для нового комп'ютерного поняття).

Оскільки існує простір змісту професійної підготовки ІТ-фахівців, який має бути засвоєний студентами за відповідний строк, далі розглянемо філософські категорії «простір» і «час» [1; 2; 5–7].

Зміст професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців являє собою складну систему, елементами якої є простір фундаментальних філософсько-методологічних, математико-інформатичних і природничо-технічних понять і простір понять комп'ютерних дисциплін. Простір понять комп'ютерних дисциплін і собі складається з простору репродуктивних понять (галузевих понять, які є похідними від понять із фундаментальних дисциплін і можуть бути виведені студента-

ми під час репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності) та продуктивних понять (які можуть бути виведені студентами під час продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі фундаментальних і галузевих понять). Якщо розташувати простір фундаментальних ( $V_f$ ) та технічних ( $V_r$ ,  $V_p$ ) понять комп'ютерних дисциплін у часі, отримаємо послідовність реалізації змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців (рис. 3).



**Рис. 3. Функціональна модель змісту професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців**

Оскільки навчально-пізнавальну діяльність студентів можна класифікувати як репродуктивну (діяльність за зразком) і продуктивну (діяльність зі створення нових об'єктів), то й навчальні методи мають відповідати цій класифікації.

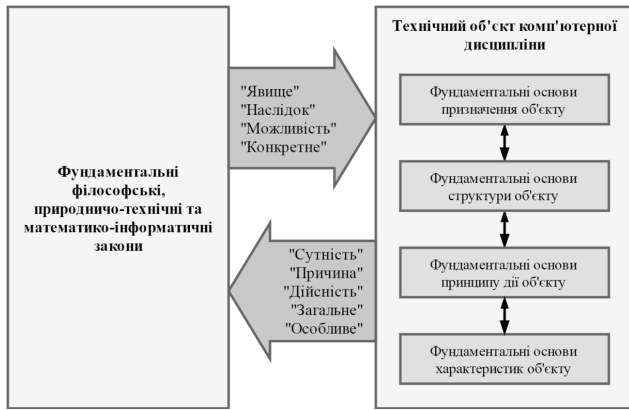
Отримання нового знання студентами здійснюється в ході виконання репродуктивної чи продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі визначення причинно-наслідкових зв'язків між уже відомими поняттями про технічний об'єкт, який розглядається. Так, поняття про певний технічний об'єкт комп'ютерної дисципліни можна представити у вигляді множини його семантичних ознак (призначення, складу, принципу дії та характеристик) [3]. Кожна семантична ознака технічного об'єкта ґрунтується на основі фундаментального ядра (філософських, математико-інформатичних і природничо-технічних законів і понять).

На момент навчання комп'ютерних дисциплін студентам уже відомі фундаментальні філософські, математико-інформатичні та природничо-технічні закони й поняття, тому для отримання нового технічного поняття достатньо визначити зв'язки між ними та семантичними ознаками технічного об'єкта.

Алгоритми визначення зв'язків між фундаментальними й технічними поняттями можна сформулювати на основі застосування філософських категорій «явище» й «сутність», «причина» й «наслідок», «мож-



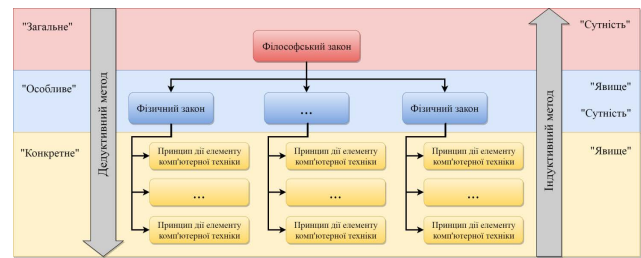
ливість» і «дійсність», «конкретне», «загальне», «особливе» [1; 2; 5–7] (рис. 4).



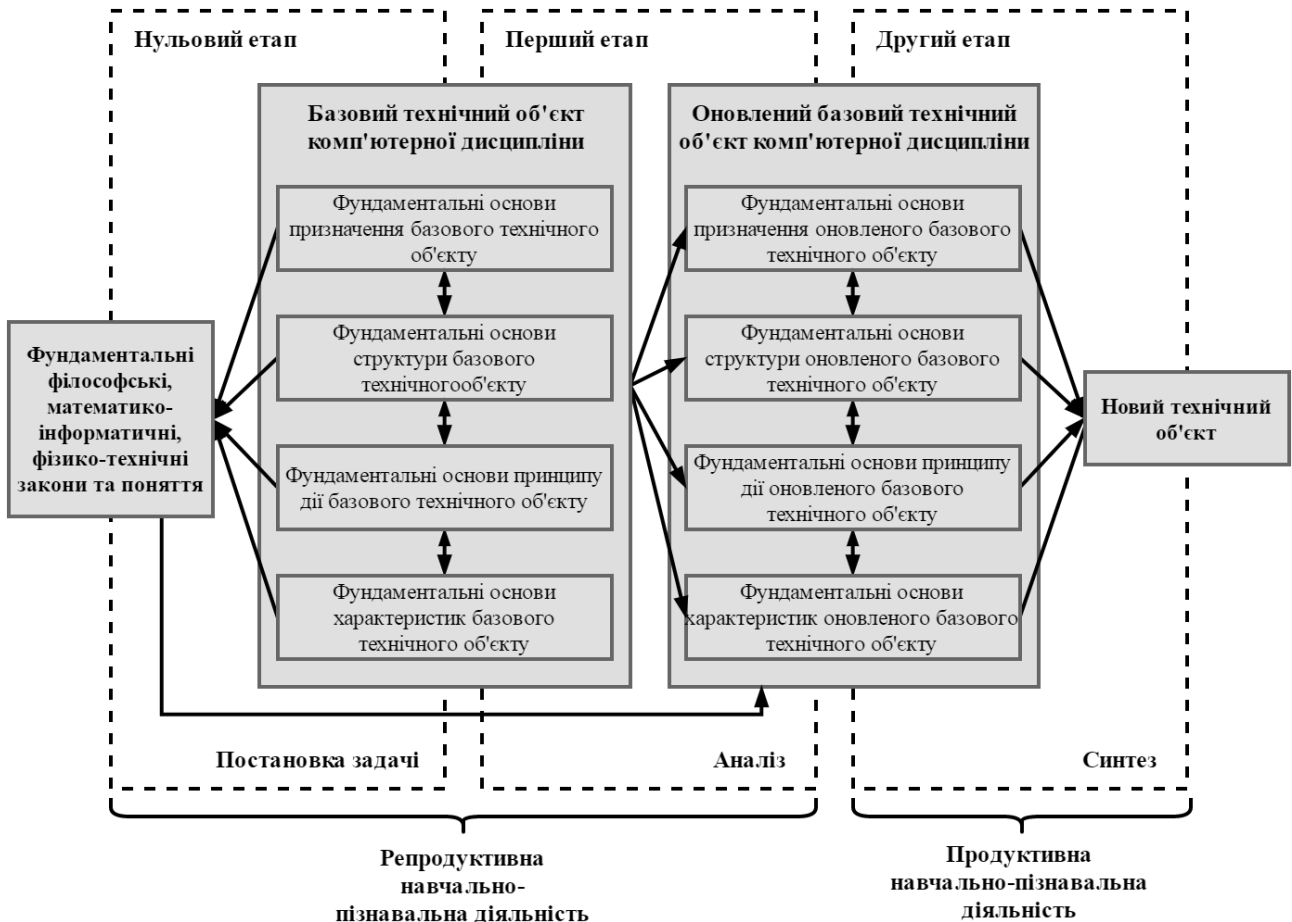
**Рис. 4. Використання філософських категорій під час отримання нового поняття про технічний об'єкт комп'ютерної дисципліни**

Розглянемо також використання філософських категорій «індукція» й «дедукція» [1; 2; 5–7] при розробленні філософських засад методів навчання комп'ютерних дисциплін, оскільки вони позначають методи наукового пізнання.

У широкому сенсі індукція – це форма мислення, що виробляє загальні судження про одиничні об'єкти; це спосіб руху думки від окремого до загального, від знання менш універсального до знання більш універсального (шлях пізнання «знизу вгору»). Висновок за індукції являє собою висновок про загальні властивості всіх предметів, що належать до конкретного класу, на підставі спостереження досить великої кількості одиничних фактів (рис. 5). Індуктивний метод дослідження може бути використаний для організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів.



**Рис. 5. Застосування філософських категорій «загальне», «особливе», «конкретне», «явище», «сутність», «індукція», «дедукція» при розробленні методу фундаменталізованого навчання комп'ютерних дисциплін**



**Рис. 6. Модель методу фундаменталізованого навчання комп'ютерних дисциплін майбутніх ІТ-фахівців**



При дедуктивному методі дослідження процес отримання нового знання про предмет або групу однорідних предметів відображає перехід від більш загальних положень до менш загальних (рис. 5). Оскільки дедукція є лише способом логічного розгортання системи положень на базі вихідного знання та виявлення конкретного змісту загальноприйнятих знань, вона може бути використана під час організації тільки репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Також розглянемо застосування при розробленні методів навчання філософських категорій «аналіз» і «синтез» [1; 2; 5–7]. Ці філософські категорії є фундаментальними для розроблення філософських засад методів навчання, оскільки відображають механізм аналітичної та синтетичної розумової діяльності, в результаті якої людина набуває знання про різні об'єкти.

Філософську категорію «аналіз», що означає розкладання цілого складного об'єкта чи явища на його складники (більш прості частини) й виділення окремих сторін, властивостей, зв'язків, можна покласти в основу розроблення репродуктивних навчальних методів. Ці методи будуть спрямовані на виявлення внутрішніх тенденцій і можливостей розвитку об'єкта через поєднання, відтворення зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища, що допоможе досягнути ціле в єдності його компонентів.

Категорія «синтез», яка позначає з'єднання компонентів складного явища, може бути покладена в основу розроблення продуктивних методів, оскільки результатом синтезу старих знань є абсолютно нове знання. Проте категорії «аналіз» і «синтез» є діалектичними, адже без попереднього аналізу складного об'єкта (декомпозиції його частин) неможливо здійснити синтез нового об'єкта.

Оскільки метод можна окреслити як послідовність етапів навчальної діяльності [4], то продуктивний метод навчання, спрямований на отримання продуктивного поняття

з комп'ютерної дисципліни, буде передбачати поетапне виконання спочатку репродуктивної діяльності, а потім – продуктивної (рис. 6).

Як репродуктивні, так і продуктивні поняття з комп'ютерних дисциплін, за умови фундаменталізації змісту професійної підготовки, мають виводитися на основі фундаментальних законів і понять із філософсько-методологічних, математико-інформатичних і природничо-технічних дисциплін.

**Висновки з проведеного дослідження.** Застосування філософських категорій «простір» і «час» дозволило визначити метод навчання як спосіб реалізації змісту в часі. На основі філософського закону заперечення заперечення та категорій «старе» й «нове» розроблено принцип дворівневої неперервної фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. На основі філософських категорій «загальне», «особливе», «конкретне», «явище», «сутність», «індукція», «дедукція», «аналіз», «синтез» розроблено модель методу фундаменталізованого навчання комп'ютерних дисциплін майбутніх ІТ-фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев П. Философия : [учебник] / П. Алексеев, А. Панин. – М. : ПБОЮЛ М. А. Захаров, 2001. – 608 с.
2. Данильян О. Философия : [підручник] / О. Данильян, В. Тараненко. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Х. : Право, 2012. – 312 с.
3. Лазарев М. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : [монографія] / М. Лазарев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
4. Лернер И. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Лернер. – М. : изд-во РОУ, 1995. – 216 с.
5. Нюхтилин В. Как понять сложные законы философии. 47 шпаргалок / В. Нюхтилин. – М. : Этерна, 2012. – 368 с.
6. Философия : [підручник] / О. Сидоренко, С. Корлюк, М. Філянін та ін.; за ред. О.П. Сидоренка. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Знання, 2010. – 414 с.
7. Философський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.



УДК 37.015.6

## ОРІЄНТИРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Баюн К.Й., викладач  
кафедри германської філології і зарубіжної літератури  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглядаються основні напрямки оптимізації процесу професійної підготовки фахівців у вищій школі, зв'язок отриманих знань із практикою, міждисциплінарний характер навчання, нові форми та методи навчання, здатність майбутнього фахівця до саморозвитку. Здійснено спробу виділення напрямків оптимізації процесу підготовки студентів. Креативність визначається основною якістю адаптації особистості до соціальних змін. Сучасний фахівець не просто адаптується до нової ситуації, а змінює її, змінюючись і розвиваючись при цьому сам.

**Ключові слова:** професійна підготовка фахівця, саморозвиток, практичні знання, профорієнтаційна робота, креативність, комп'ютерні технології.

В статье рассматриваются основные направления оптимизации процесса профессиональной подготовки специалистов в высшей школе, связь полученных знаний с практикой, междисциплинарный характер обучения, новые формы и методы обучения, способность будущего специалиста к саморазвитию. Предпринята попытка выделения направлений оптимизации процесса подготовки студентов. Креативность определяется основным качеством адаптации личности к социальным изменениям. Современный специалист не просто адаптируется к новой ситуации, а меняет ее, изменяясь и развиваясь при этом сам.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка специалиста, саморазвитие, практические знания, профориентационная работа, креативность, компьютерные технологии.

Bayun K.J. GUIDELINES IN PROFESSIONAL TRAINING OF PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

In the article analyzes the basic directions of process of optimization professional training in high school, communication of acquired knowledge and practice, the interdisciplinary nature of learning new methods of teaching, the ability of future specialist to self. Attempts to highlight areas of process optimization of students training. Creativity determined the basic quality of individual adaptation to social change. Modern specialist not only adapt to the new situation but also change it, changing and evolving themselves.

**Key words:** professional training, self-development, practical knowledge, vocational work, creativity, computer technology.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства виникає необхідність активного пошуку нових резервів, якісної підготовки фахівців, їхньої професійної компетентності й особистісної зрілості. Сучасна профорієнтаційна робота спрямована на формування нової генерації фахівців, які володіють глибинними фундаментальними та фаховими знаннями і здатні працювати творчо та самостійно. Необхідність інтеграції України у світовий соціальний простір, зміни на ринку праці потребують перегляду підходів до підготовки спеціалістів у вищій школі та моніторингу ефективності здійснюваних заходів. Цілком очевидно, що від якості підготовки випускників залежатиме успіх та подальший розвиток держави.

**Мета статті.** Зміни в суспільних відносинах завжди висувають нові вимоги до виконання людиною своєї професійної ролі. Ці вимоги вже знайшли відображення у визначенні принципів здійснення навчально-виховної роботи у вищій школі України, а саме: фундаменталізація, гуманізація, гу-

манітаризація та індивідуалізація навчання, демократизація відносин між учасниками навчального процесу, спрямованість на виховання самостійного, інноваційного мислення в майбутніх представників інтелектуальної еліти. У даній статті ми спробуємо дослідити та діагностувати основні напрями покращення підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Проблемі відповідності знань, вмінь та навичок, які студент отримав у вищому навчальному закладі, необхідно узгоджувати із запитами суспільства. Молодому фахівцю у своїй професійній діяльності практично завжди потрібно застосовувати знання не лише за фахом, але й в інших галузях. Завтра від нього вимагатимуть відновлення своєї кваліфікації, здобуття додаткових знань і навичок. Тому сьогодні виникає необхідність удосконалювати систему вищої освіти, пріоритетом в удосконаленні якої стає розширення контактів вузів з роботодавцями, що в подальшому повинно привести до засто-



сування випереджальної підготовки фахівців з урахуванням прогнозованих тенденцій на ринку праці. У теперішніх умовах висока якість підготовки спеціаліста є одним із визначальних факторів знаходження ним свого місця на ринку праці та подальшого професійного росту. Відповідно, така ситуація вимагає від вузів підтримувати постійний зв'язок із потенційними роботодавцями і враховувати їх вимоги щодо професійно-кваліфікаційних якостей майбутніх фахівців. Тому необхідність, що виникла, сприяла створенню при вищих навчальних закладах відповідних служб, які виконують наступні функції, а саме: вивчають попит на кваліфікованих спеціалістів, здійснюють пошук потенційних роботодавців та місць для проходження студентами виробничої практики з перспективою подальшого працевлаштування; заключають договори щодо цільової підготовки спеціалістів для конкретних підприємств; організують участь представників зацікавлених груп у визначенні змісту освіти, професійних характеристик майбутніх спеціалістів, напрямків виховної роботи; проводять експертні опитування серед управлінського персоналу підприємств, на яких працюють випускники даного вузу, з метою отримання інформації про «слабкі місця» в підготовці молоді до виконання своїх професійних ролей.

У даній розвідці ми хочемо виділити наступні напрямки оптимізації процесу професійної підготовки спеціалістів у вищій школі: зв'язок отриманих знань із практикою; забезпечення високого рівня комп'ютерними інформаційними технологіями та володіння іноземними мовами; міждисциплінарний характер навчання; нові форми та методи навчання; здатність до саморозвитку.

*Зв'язок отриманих знань з практикою.* На сучасному ринку праці немає практики обов'язкового працевлаштування молодих спеціалістів – випускників ВНЗ. Більше того, воно відбувається в умовах гострої конкуренції, де основним критерієм відбору є освітній рівень та досвід роботи. Причому останнього в молодих випускників немає, і роботодавці оцінюють рівень їх підготовленості до реальних умов праці на підставі таких критеріїв, як прикладна теоретична підготовка, практичні навички і особисті якості, набуті й розвинені під час навчання. У зв'язку із цим важливим аспектом оптимізації вузівської підготовки у ВНЗ є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску насамперед багатопрофільних фахівців, які водночас володіють ґрунтовними вузькоспеціалізованими знаннями та навичками; орієнтація не тільки на професійну, а й на особистісну складову частину, яка

дасть змогу випускнику відповідно до змін у сфері трудових відносин у міру необхідності виявляти ініціативу, гнучкість та самовдосконалюватися [2, с. 441]. Головне завдання ВНЗ – сформувати у випускника здатність перетворювати фундаментальні та прикладні знання на професійні функції, самостійно формувати для себе робоче місце (в широкому сенсі цього слова) в мінливому ринковому середовищі.

Традиційною формою практичної підготовки є виробнича практика студентів, яка є обов'язковим складником навчального процесу і певною мірою скорочує розрив між навчанням у ВНЗ та застосуванням професійних знань на конкретному робочому місці, а також має сприяти досягненню поставлених цілей і завдань підготовки студентів.

Метою практики є навчити студентів перетворювати фундаментальні і прикладні знання за фахом у професійні функції; оволодіти сучасними методиками, формами організації та інструментами праці у сфері майбутньої професії студентів; сформувати в студентів на базі набутих знань професійні вміння та навички прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах господарювання. З певного моменту підготовка майбутніх науковців та практиків стає диференційованою, із зміщенням акценту в навчанні в бік більш поглибленої теоретичної чи практичної підготовки. Це сприяє більш ранньому самовизначенню студентської молоді щодо майбутньої професійної діяльності і підвищує в подальшому якість аспірантського складу.

*Забезпечення високого рівня комп'ютерними інформаційними технологіями та володіння іноземними мовами.* Сучасний стан суспільства, характерними ознаками якого є процеси глобалізації та соціальної інтеграції, взаємопроникнення культур, інформатизація, все менше шансів на просування залишає тим спеціалістам, які не володіють комп'ютерною технікою та інформаційними технологіями, не мають можливості користуватися джерелами інформації на іноземних мовах (наукова література, ЗМІ, супутникове телебачення, міжнародні комп'ютерні мережі). Отже, озброєння студентів українських вузів найсучаснішими знаннями з комп'ютерної техніки, а також навичками спілкування на іноземній мові є не просто необхідною частиною підготовки спеціалістів, але умовою виходу України на міжнародний світовий простір, а в кінцевому підсумку – умовою підвищення економічної конкурентоспроможності нашої країни у світовому вимірі.

*Міждисциплінарний характер навчання.* Як зазначає Є.Є. Маркар'ян, особливістю на-



укової культури минулих епох (починаючи з Нового часу) був монодисциплінарний принцип організації науки та навчання [4, с. 254]. Вузька спеціалізація наукового знання була підкорена переважно задачам функціонування і розвитку окремих, відносно автономних, сфер суспільного життя. При такому підході відбувались автономізація різних областей наукового пізнання. Наука лишалась системності на рівні виробництва знань. Розширення та ускладнення кола комплексних проблем, які вже неможливо вирішити в рамках окремих галузей наукового знання, диктує потребу у виробництві механізмів взаємної ув'язки, координації та інтеграції останніх. При міждисциплінарному принципі спеціалізація знання призначена для вирішення не ізольованих пізнавальних та практичних задач, а комплексних, таких, що знаходяться на стику різних дисциплін та учасників соціальної практики. Такі завдання вимагають виробітки уніфікованих засобів їхнього вирішення. Це призводить до утворення більш високого рівня спільності наукових теорій, понять, методів.

Міждисциплінарний принцип навчання у вищій школі реалізується в 2-х формах: внутрішньо-вузівській та міжвузівській інтеграції. Під першою розуміється взаємопроникнення окремих дисциплін у рамках одного вузу. Міжвузівська інтеграція виражається в спільній роботі вузів із навчання частини населення в провідних вузах на старших курсах, підготовці науково-педагогічних кадрів у цільовій аспірантурі, формуванні міждисциплінарних колективів у процесі навчання, модульній системі підготовки спеціалістів, створенні територіальних вузівських центрів. Вища школа повинна враховувати, що слід готувати спеціалістів, здатних приймати участь у комплексних програмах, займатися широким спектром проблем, переходячи від однієї області знання до іншої, від однієї теми до іншої. Тоді фахівці, які почнуть працювати над певною науковою або науково-технічною проблемою, будуть скоріше адаптуватися один до одного, оволодівати специфікою проблеми, встигаючи при цьому слідкувати за новими тенденціями розвитку у своїх областях.

*Нові форми та методи навчання.* Необхідність дотримання нових вимог до підготовки фахівця повинна знайти відображення в організаційних формах та методах навчання. Світ як об'єкт пізнання стає більш різномісним та динамічним, що потребує використання адекватних методів інтенсифікації навчання. Об'єми інформації зросли настільки, що лише збільшення часу на вивчення тих чи інших дисциплін не може дати бажаного ефекту, має певні межі. Вирішен-

ня проблеми полягає в тому, щоб озброїти майбутнього фахівця методологією пізнання, навчити самостійному пошуку інформації, зорієнтувати на постійне оновлення знань. Нагальною потребою є поширення активних методів навчання – опорного викладання, установчих лекцій, рольових та ділових ігор тощо – в поєднанні зі збільшенням навчального часу на самостійну роботу студентів.

*Здатність до саморозвитку.* Сучасні соціально-економічні умови, суперечності переконають у необхідності реформування нової концепції освіти, яка повинна спрямовуватися на індивідуально-творчий підхід підготовки студента, спроможного до саморозвитку. Сьогодні креативність значною мірою виступає механізмом адаптації особистості до соціальних змін. Динамізм розвитку в економічній та політичних сферах викликає суттєві зміни в духовному житті людини. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, фахівець має не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінити її, змінюючись і розвиваючись при цьому особисто. Окрім того, важливість проблеми формування креативного фахівця визначають такі її значення: *соціальне*, тому що формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатним до радикальних змін і перетворень, а спеціаліст нової формації – спеціаліст-новатор, який долучиться до прогресивних перетворень у суспільстві; *наукове*, тому що служить засобом пізнання творчих здібностей у галузі інтелектуальної й соціальної креативності.

Головною метою формування креативності особистості в системі освіти є забезпечення відповідного рівня креативності випускника вищої школи потребам особистості і динамічно змінюваній професійній діяльності; підготовка фахівця-професіонала з високим рівнем загальної культури, розвиненими здібностями до комунікації, емпатії та інтуїції, стрижневою характеристикою якого є креативна спрямованість особистості. Розвиток креативності сприяє досягненню спеціалістом високого рівня професіоналізму, духовної вершини, тобто сприяє самоактуалізації особистості.

**Висновки.** В умовах сьогодення висока якість підготовки спеціаліста є одним із визначальних факторів знаходження ним свого місця на ринку праці та подальшого професійного росту. Покращення професійної підготовки фахівців у вищій школі вимагає комплексного підходу, оскільки вона спрямовується на формування нової генерації спеціалістів, які володіють глибинними фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати творчо і самостійно. Фа-



хівець, здатний до саморозвитку, досягає високих вершин у своїй професії, здійснює прогресивні перетворення в суспільстві, спроможний змінити та адаптуватися до нової ситуації, змінюючись і розвиваючись сам.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Варганова О. Практична підготовка як конкурентна перевага випускників ВНЗ на ринку праці (на прикладі ХГУ «НУА») / О. Варганова // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 84–89.

2. Губер О.О. Підготовка фахівців у ВНЗ: проблеми та шляхи оптимізації / О.О. Губер // Збірник наукових праць. Методика, теорія та практика соціологічно-

го аналізу сучасного суспільства. – Харків : ХНУ ім. В.М. Каразіна, 2001. – С. 441–443.

3. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–82.

4. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.

5. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності та компетенції / І. Черемис // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 84–87.

6. Вища школа на шляху оновлення. – Львів : Світ, 1992. – 120 с.

7. Суд над системою образования: стратегия на будущее. – М. : Педагогика, 1992. – 264 с.

УДК 378.14

## ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ОРФОЕПІЧНИЙ РІВЕНЬ)

Білявська Т.М., к. філол. н.,  
доцент кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті порушено проблему орфоепічної грамотності майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано причини порушення норм літературної вимови в мовленні студентів та визначено шляхи вдосконалення рівня мовної освіти відповідно до сучасних вимог. Доведено значення правильної вимови в контексті формування якісної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти.

**Ключові слова:** професійна освіта, якість освіти, мовна компетентність, орфоепічні норми, літературна вимова, майбутній вчитель, початкова школа.

В статье затронута проблема орфоэпической грамотности будущих учителей начальной школы. Определены причины нарушения норм литературного произношения в речи студентов, а также рассмотрены пути повышения уровня языкового образования в соответствии с современными требованиями. Доказано значение правильного произношения в контексте формирования качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере образования.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, качество образования, языковая компетентность, орфоэпические нормы, литературное произношение, будущий учитель, начальная школа.

Bilyavska T.M. FORMATION LANGUAGE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (PRONOUNCING LEVEL)

The article raised the problem of pronouncing literacy of primary school teachers. We found the reasons of violation of literary speech pronunciation of students and the ways of improving the level of language education in accordance with modern requirements. We proved the importance of correct pronunciation in the context of qualitative training of future specialists in education.

**Key words:** professional education, quality of education, language competence, pronouncing norms, literary pronunciation, future teacher, elementary school.

**Постановка проблеми.** Не потребує доведень, що наявність у мові загальноприйнятих норм свідчить про високий рівень її розвитку. Дотримання цих норм є одним із показників відповідного рівня мовної грамотності. Одними з основних мовних норм, які є невід'ємною складовою культури мовлення, є орфоепічні норми. Оволодіння нормами літературної вимови –

одна з умов якісної професійної підготовки майбутніх педагогів. «Орфоепічні норми мають велике суспільне значення, оскільки саме завдяки правильній вимові мова стає зручним засобом спілкування. Дотримання норм літературної вимови є одним із показників загальної культури особистості, створює необхідні передумови для ефективного користування літературним мовленням





у різних сферах суспільної практики – від побуту до закладів освіти, науки, культури, державного управління» [1, с. 114]. У цьому контексті важливим сьогодні видається дослідження питання рівня орфоепічної грамотності майбутніх учителів початкової школи, які формуватимуть мовну компетентність учнів. Водночас досить актуальним є також вивчення проблеми формування мовної компетентності безпосередньо й майбутніх учителів початкової школи. Відомо, що цю ключову компетентність варто досліджувати на різних мовних рівнях. Однак не викликає сумнівів, що орфоепічний рівень посідає одне з провідних місць у якісній професійній підготовці майбутніх фахівців.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання вивчення формування мовної компетентності на орфоепічному рівні майбутніх учителів початкової школи варто розглядати в педагогічному, лінгвістичному та лінгводидактичному аспектах. Так, проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували такі вчені: Бібік Н., Ващенко Л., Єрмаков І., Локшина О., Савченко О., Пометун О., Овчарук Л., Рашкевич Ю., Хомський Н., Хуторський А. та інші. Питання щодо орфоепічних норм та причин їхнього порушення висвітлено в працях вітчизняних мовознавців (Бондар О., Горпинич В., Єрмоленко С., Лобода В., Микитин М., Погрібний М., Тоцька Н., Фащенко М.). У контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти у вищій школі важливими є розвідки відомих українських лінгводидактів (Біляєва О., Пентиліук М., Климової К. та інші). Однак попри те, що все ж існує низка сучасних розвідок щодо формування мовної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти, проте вкрай мало досліджена саме проблема орфоепічної грамотності майбутніх учителів початкової школи.

**Мета статті** – дослідити питання формування орфоепічної грамотності майбутніх учителів початкової школи як невід'ємної складової частини якісної мовної підготовки.

**Методи дослідження.** У дослідженні застосовано теоретичні та емпіричні методи. У межах теоретичних методів здійснено аналіз і синтез літератури і дидактики, лінгводидактики, українського мовознавства; аналіз державних документів у галузі мовної освіти; аналіз обсягу і змісту підручників та навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів; аналіз усного мовлення майбутніх учителів початкової школи; аналіз і синтез передового досвіду роботи науковців, викладачів філологічних дисциплін педагогічних факультетів вищих

навчальних закладів. За допомогою емпіричних методів проведено усне опитування студентів, інтерв'ювання, анкетування та тестування.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проблеми формування орфоепічної грамотності майбутніх спеціалістів вимагає висвітлення лінгвістичної складової цього питання. Так, термін «орфоепія» в сучасному мовознавстві вживають у двох значеннях: по-перше, це розділ науки про мову, що вивчає правила літературної вимови; по-друге, це сукупність норм літературної вимови. Правила української орфоепії визначено відповідно до закономірностей фонетичної системи української літературної мови. Вони відбивають звукові зміни в мовленнєвому потоці, регулюють вимову звуків, звукосполучень у певних фонетичних позиціях. Варто зазначити, що сучасні орфоепічні норми складено на південно-східній діалектній основі (зокрема, здебільшого вони відповідають середньонаддніпрянському говорові). Однак сучасні орфоепічні норми віддзеркалюють також особливості вимови й інших діалектів. Мовознавці стверджують, що «орфоепічні норми характеризуються великою стійкістю» [1, с. 114]. Проте вони можуть поступово змінюватися та удосконалюватися відповідно до змін і вдосконалень фонетичної, особливо лексичної та граматичної систем мови. Норми літературної вимови висвітлено в навчальних посібниках та підручниках із сучасної української літературної мови [3; 6]. Тому основне завдання майбутніх спеціалістів знати їх і, головне, дотримуватися в процесі спілкування. Важливим моментом є також сформулювати розуміння в майбутніх учителів, що в процесі професійної діяльності варто удосконалювати свої знання відповідно до змін, які відбуваються в мові, зокрема й в орфоепії. У цьому контексті важливо наголосити на тому, яке значення має літературна вимова в педагогічній діяльності. По-перше, унормованість вимови – це важлива ознака усного літературного мовлення. Тут логічно порівняти зі значенням орфографічних норм щодо писемної форми літературної мови. По-друге, літературна вимова – зразкова вимова, нормалізована, а значить, це вимова, яка не має просторічних, діалектних та суржикових ознак. Така вимова – це важливий показник загальної культури людини, а особливо вчителя початкової школи, який закладатиме основи правильної вимови учнів.

У результаті дослідження (усного опитування студентів, інтерв'ювання) можемо зазначити, що в мовленні сучасних сту-



дентів спостерігаємо численні відхилення від орфоепічних норм. Тому важливим видається з'ясувати причини порушення цих норм. Найбільш вагомою причиною цього є вплив діалектного оточення. Результати дослідження засвідчують, що більше порушень спостерігаємо серед студентів, які проживають не в місті, а в сільській місцевості. Так, у дослідженні брало участь 90 студентів I, II та III курсів денної форми навчання спеціальності «Початкова освіта» (м. Миколаїв). Серед них 45 студентів, які проживають у місті, та 45 студентів, які проживають у сільській місцевості. За результатами дослідження маємо такі показники: 1) серед студентів, що проживають у місті: рівень А (90 – 100 балів) – 5%; рівень В (80 – 89 балів) – 15%; рівень С (65 – 79 балів) – 35%; рівень Д (55 – 64 бали) – 35%; рівень Е (50 – 54 бали) – 10%; 2) студенти, які проживають у сільській місцевості: рівень А (90 – 100 балів) – 0%; рівень В (80 – 89 балів) – 17%; рівень С (65 – 79 балів) – 32%; рівень Д (55 – 64 бали) – 38%; рівень Е (50 – 54 бали) – 13%.

Наслідком неправильної вимови є вплив близькоспорідненої мови. Якщо в західних регіонах України актуальним є вплив польської мови, то в південних і східних регіонах – безумовно, російської. Загалом явище російсько-української мовної інтерференції відбито не тільки в мовленні студентів, а й школярів, учителів шкіл та навіть викладачів вищих навчальних закладів. Так, спостерігаємо так зване «акання». Згідно з українськими орфоепічними нормами (на відміну від російських) голосний [о] як в наголошеній, так і в ненаголошеній позиції не наближається до [а]. Нормативним в українській мові є така вимова: м[о]локо, в[о]да, д[о]дому, г[о]лова (не вимовляємо [о<sup>а</sup>]). У російській мові відповідає нормі інший варіант: олень – [а]лень, опоздать – [а]п[а]здать, сорока – с[а]рока, молоко – м[а]л[а]ко. Натомість ненаголошений [о] в українській мові за правилами може наближатися до [у] перед складом із наголошеними [у] або [і]: к[о<sup>у</sup>]жух, з[о<sup>у</sup>]зуля с[о<sup>у</sup>]бі.

Відповідно до українських орфоепічних правил дзвінкий приголосний у кінці слова та складу вимовляємо дзвінко: ду[б], сні[г], моро[з], кни[ж]ка. У російській мові, навпаки, дзвінкі приголосні в кінці слова оглушуються: стол[п] – столб, сне[к] – снег, рука[ф] – рукав. Такі протилежності у вимові двох мов призводять до численних порушень у мовленні студентів. Такий тип помилок належить до фонологічних вимовних помилок. Помилки такого типу не тільки спотворюють нормативну вимову, а й спричиняють неправильне розуміння

слова. Наприклад, слово *гриб* вимовляємо за нормами – гри[б]. Якщо порушити норми, отримуємо слово з іншим значенням – гри[п] (хвороба).

В українській орфоєпії розрізняють звуки [г] (гортанний, щілинний) та [ґ] (задньоязиковий, проривний). Як і інші звуки, вони здатні диференціювати лексичне значення певних слів: *ґніт* (утиск) – *гніт* (у свічці), *ґрати* (на скрипці) – *грати* (залізниці). Тому майбутньому вчителю необхідно не тільки знати особливості вимови цих звуків, дотримуватися їх у мовленні, а й уміти пояснити школярам їхнє значення у розмежуванні різних слів. Однак спостерігаємо, що внаслідок впливу російської мови проривний звук [ґ] вимовляють не тільки в тих словах, де це відповідає нормі (*ґанок, ґудзик, ґава, ґринджоли, ґрати, ґрунт тощо*), а й в інших, які не вживаються із цим звуком (*говір, герої, граються, ґріє тощо*). Найбільш поширеною є ця проблема саме серед студентів, які проживають в місті. Крім цієї причини, існує ще й інша. Варто зазначити, що літеру *г* взагалі було вилучено з алфавіту (з 1933 року до 90-х років цієї літери не було в українській абетці). Це позначилося на сучасній нормативній вимові цього звука. Тобто в тих словах, де є нормативною вимова звука [г] (*аґрус, ґелґота, ґедзь*), вимовляють [г].

Під впливом російської мови пом'якшують у вимові шиплячий приголосний [ч]: ні[ч], пі[ч], [ч]ому, [ч]ого, кур[ч]а. Згідно з орфоепічними нормами української мови шиплячі приголосні [ж], [ч], [ш] вимовляємо твердо. Тому нормативною буде така вимова: ні[ч], пі[ч], [ч]ому, [ч]ого, кур[ч]а. Проте варто зауважити, що ці приголосні можуть бути пом'якшеними перед [і]: [ж]інка, гру[ш]і, [ч]ітко. Із цієї ж причини спостерігаємо відхилення від норми у вимові звука [р]. Так, за українськими нормами цей звук у кінці слова та складу вимовляємо твердо: ліка[р], буква[р], секрета[р], пові[р]те. Однак на зразок російської вимовляють: ліка[р'], буква[р'], секрета[р'], пові[р']те.

Порушення правил вимови також спричинено впливом правопису. Часто школярі та студенти намагаються у вимові копіювати написання слів. Наприклад, слова *сміється, смієшся, бавишся, братство, вимовляється* вимовляють так, як і пишуть. Проте відповідно до орфоепічних норм варто вимовляти так: [см'ієц':а], [см'ієс':а], [бави'с':а], [брацтво], [ви'моу'л'аєц':а]. Крім цього, внаслідок графічного впливу спостерігаємо окрему вимову звуків [д], [з] та [д], [ж] на місці африкат [дз], [дж]. Причиною цього є позначення їх на письмі дво-



ма буквами. Тому за українськими нормами маємо вимовляти слова *дзвін*, *джміль*, *дзвякнути*, *джбан*, *дзиґа*: [дзвін], [джміль], [дзвякнути], [джбан], [дзиґа]. Відповідно, майбутні вчителі повинні не тільки знати ці правила вимови, а й дотримуватися їх у своєму спілкуванні. Однак є випадки, коли сполучення літер *дж* та *дз* позначають два звуки. Це відбувається за умови, коли вони належать до різних морфем. Так, у словах типу *підземелля*, *підзахисний*, *підзаголовок* сполучення *дж* та *дж* позначають окремі звуки. Тому доречним тут буде запропонувати студентам низку вправ, де потрібно розподілити слова з буквосполученнями *дж* та *дз* на дві групи: перша група – буквосполучення, які позначають один звук; друга група – буквосполучення, що позначають два звуки.

У мовленні студентів, зокрема мешканців міста, можемо визначити ще один тип помилок. Помилки такого типу належать до фонетичних вимовних помилок і полягають у неправильному використанні варіацій фонем. Так, українська орфоєпія допускає вимову приголосного [т'] з наближенням до [ц'] за умови, якщо [т'] стоїть після [с'] у словах типу *стіна* [с'т'іна] або *радість* [рад'іс'т'і]. Проте в таких словах, як *життя* і *тіло*, наближення приголосного [т'] до [ц'] є порушенням українських орфоєпічних норм. Тому не можна вимовляти: *життя* [жит'іа] або *тіло* [т'іло].

Таким чином, у мовленні сучасних студентів можемо констатувати численні відхилення від орфоєпічних норм української мови, які насамперед пов'язані з відповідною сферою спілкування, впливом іншої мови, просторіччя, діалектів, орфографії та й, найголовніше, недостатнім знанням вимовних норм. У цьому контексті постає логічне запитання: чому маємо такий рівень знань серед сучасної молоді? Адже не такі вимоги ставить суспільство щодо майбутнього вчителя початкової школи.

Студенти спеціальності «Початкова освіта» вивчають матеріал щодо орфоєпічних норм сучасної української мови в межах курсів «Сучасна українська літературна мова з практикумом» (розділ «Орфоєпія») та «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Відомо, що згідно з новими тенденціями впродовж декількох останніх років відбувається значне скорочення аудиторних годин. Значну частину матеріалу (приблизно 70% відсотків) за робочими програмами розподілено на самостійне опрацювання. Тому, як правило, розділ «Орфоєпія» пропонують на самостійне опрацювання. Однак не викликає заперечень теза про те, що саме орфоєпічні норми

варто було б вивчати в межах аудиторної роботи. Зокрема, важливим є опрацювання матеріалу саме на лекції, де студентам ґрунтовно висвітлили б теоретичну складову цієї важливої теми. Також не меншої вартості мають і практичні заняття, на яких необхідно застосовувати різні види робіт та завдань щодо вироблення орфоєпічних навичок студентів. Важливою в цьому контексті є та мовна атмосфера, в якій проходить практичне заняття. Тут актуальним є використання аудіо- та відеозаписів, унаслідок чого студенти слухатимуть зразки нормативної вимови. Необхідно також пропонувати тестові завдання, різні запитання щодо перевірки знань теоретичного матеріалу з цієї теми. Крім цього, варто урізноманітнювати практичну роботу та пропонувати завдання наступного характеру: 1) запишіть слова фонетичною транскрипцією (використання фонетичної транскрипції дає можливість віддзеркалити в письмовій формі вимову того чи іншого звука, складу, слова чи цілого тексту); 2) відпрацюйте вимову зазначених слів; 3) зробіть відеозапис найбільш досконалого варіанта вимови, який відповідатиме чинним орфоєпічним нормам; 4) запишіть слова фонетичною транскрипцією та з'ясуйте, в яких позиціях відбувається наближення [о] до [у], [е] до [и], [и] до [е]; 5) запишіть слова у дві колонки: ті, в яких звуки вимовляємо чітко, ті, де певні звуки вимовляємо з наближенням; 6) слова, які подано у фонетичній транскрипції, записати орфографічно; 7) зазначте, який фонетичний запис слів відбиває нормативну вимову; 8) установіть відповідність між кількістю букв та звуків у поданих словах; 9) записати слова, які ви вживаєте у своєму мовленні, і які викликають у вас сумніви щодо нормативної вимови (правильність вимови перевірити за орфоєпічним словником); 10) прочитати слова та розподілити їх за відповідними нормами вимови. Крім цього, не менш ефективною також є робота зі словниками. Студенти повинні знати відповідні лексикографічні джерела, та використовувати їх в подальшій педагогічній діяльності [2; 6].

**Висновки.** Таким чином, щоб реалізувати всі види робіт та зазначених завдань, необхідно щонайменш одне лекційне та одне практичне заняття з теми «Орфоєпія». Відповідно до чинних робочих програм вивчення цієї теми відбувається або в межах опрацювання інших тем, або взагалі вивчено на самостійне опрацювання. Не викликає сумнівів, що саме зразки правильної вимови можна почути в процесі фахового спілкування, а виробити відповідні уміння, навички можна під час відповідної аудитор-



ної роботи. Самостійне ж опрацювання цієї теми вкрай мало сприятиме формуванню відповідного рівня знань.

Необхідно зауважити, що орфоепія безпосередньо пов'язана з вченням про звукову систему мови, тобто фонетикою. Водночас орфоепія тісно пов'язана й з акцентологією (розділ мовознавства, який вивчає норми наголошення слів). Тому формування мовної компетенції на орфоепічному рівні може відбуватися за умов ґрунтовного вивчення зазначених мовних розділів.

Сьогодні, коли актуальним є питання формування мовної компетентності майбутнього вчителя, досить гостро постає проблема орфоепічної грамотності майбутніх фахівців. Адже не викликає сумнівів, що орфоепічна компетенція є складовою фахової мовної підготовки майбутніх педагогів. Відомо, що мовна компетентність вчителя не визначається тільки цією складовою частиною. У цьому контексті варто зазначити, що важливим є також формування мовної компетентності на всіх мовних рівнях, зокрема фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфологічному та синтаксичному. Однак орфоепічна грамотність є чи не найважливішою ознакою професійного мовлення вчителя.

Вивчення питання формування мовної компетентності майбутніх учителів почат-

кової школи (на орфоепічному рівні) потребує більш ґрунтовного дослідження. Адже сьогодні суспільство вимагає професійного вчителя, який відповідатиме всім вимогам сучасності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар О.І. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посібн. / О.І. Бондар, Ю.О. Карпенко, М.Л. Микитин-Дружинець. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 368 с. (Альма-матер).
2. Орфоепічний словник української мови: [у 2 т.] / [уклад. : М.М. Пешак та ін]. – К. : Довіра, 2001. – Т. 1. – 955 с.; Т. 2. – 918 с. – (Словники України).
3. Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова / М.Я.Плющ, С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас та ін. ; за ред. М.Я. Плющ. – [5-те вид., стер]. – К. : Вища шк., 2005. – 430 с.
4. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.
5. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
6. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : В.М. Русанівський О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін]. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 1038 с.



УДК 796.012-056.36

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Боровик М.О., викладач  
кафедри спеціальної фізичної підготовки  
*Харківський національний університет внутрішніх справ*

У праці висвітлені питання, пов'язані зі специфікою служби в Національній поліції України, головними завданнями під час навчання з фізичної підготовки в рамках службової підготовки. Вдосконалення методики формування і розвитку загальної фізичної витривалості у працівників Національної поліції України за допомогою принципів та методів розвитку і виховання фізичних якостей. Розкрито поняття «розвиток та виховання фізичних здібностей поліцейських». Проведено порівняльний аналіз поняття «фізична витривалість» з точки зору науковців. Подано класифікацію фізичної витривалості: вона поділяється на загальну і спеціальну, тренувальну та змагальну, локальну, регіональну і глобальну, аеробну та анаеробну, алактатну і лактатну, м'язову і вегетативну, сенсорну і емоційну, статичну і динамічну, швидкісну і силову. Дана характеристика фізичних вправ за енергетичною цінністю. Проведено поділ втоми на розумову, сенсорну та м'язову. Обґрунтовані фізіологічні ознаки втоми та їх вплив на розвиток фізичних якостей. Запропоновані три напрями розвитку загальної фізичної витривалості за допомогою методів: суворо регламентованих вправ зі стандартним безупинним навантаженням, суворо регламентованої вправи з інтервальним навантаженням та за допомогою змагального методу.

**Ключові слова:** *фізична витривалість, аеробна витривалість, служба в поліції, втома, фізична підготовленість.*

В работе освещены вопросы, связанные со спецификой службы в Национальной полиции Украины, главными задачами во время обучения по физической подготовке в рамках служебной подготовки. Совершенствование методики формирования и развития общей физической выносливости у работников Национальной полиции Украины с помощью принципов и методов развития и воспитания физических качеств. Раскрыто понятие «развитие и воспитание физических способностей полицейских». Проведен сравнительный анализ понятия «физическая выносливость» с точки зрения ученых. Дана классификация физической выносливости: она делится на общую и специальную, тренировочную и соревновательную, локальную, региональную и глобальную, аэробную и анаэробную, алактатную и лактатную, мышечную и вегетативную, сенсорную и эмоциональную, статическую и динамическую, скоростную и силовую. Дана характеристика физических упражнений по энергетической ценности. Проведено деление усталости на умственную, сенсорную и мышечную. Обоснованы физиологические признаки усталости и их влияние на развитие физических качеств. Предложены три направления развития общей физической выносливости с помощью методов: строго регламентированных упражнений со стандартной безостановочной нагрузкой, строго регламентированных упражнений с интервальной нагрузкой и с помощью соревновательного метода.

**Ключевые слова:** *физическая выносливость, аэробная выносливость, служба в полиции, усталость, физическая подготовленность.*

### Borovyk M.O. METHODS OF FORMING GENERAL PHYSICAL ENDURANCE OF THE OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE

The author of this work covers the issues related to the specifics of service in the National Police of Ukraine, to the main tasks during physical training as a part of service training. The author has improved the methods of the formation and development of general physical endurance of the officers of the National Police of Ukraine using the principles and methods of the development and education of physical qualities. The concepts of the development and education of police officers' physical abilities have been revealed. A comparative analysis of the concept of "physical endurance" from the point of view of scholars has been accomplished. The classification of physical endurance into general and special, training and competition, local, regional and global, aerobic and anaerobic, alactate and lactate, muscular and autonomic, sensory and emotional, static and dynamic, speed and power has been provided. The characteristics of physical exercises according to the energy value have been provided. The author has accomplished the classification of the fatigue into mental, sensory and muscular. Physiological features of the fatigue and their impact on the development of physical qualities have been grounded. The author has offered three areas of the development of general physical endurance by methods: strictly regulated exercises with standard non-stopping load, strictly regulated exercise with interval load and using the competitive methods.

**Key words:** *physical endurance, aerobic endurance, police service, fatigue, physical fitness.*



**Постановка проблеми.** Служба в поліції є державною службою особливого характеру, яка є професійною діяльністю поліцейських із виконання покладених на поліцію повноважень [2].

Одним із пріоритетних напрямів підготовки поліцейських до виконання професійної діяльності є навчання з фізичної підготовки в системі службової підготовки.

Навчання з фізичної підготовки передбачає формування та вдосконалення в поліцейських:

- рухових якостей та навичок, необхідних у повсякденній діяльності та в разі виникнення екстремальних ситуацій;

- витривалості, швидкісних та силових якостей, які забезпечують можливість переслідування правопорушника та перевагу в силовому протистоянні під час його затримання, зокрема, з подоланням природних та штучних перешкод;

- навичок самоконтролю за фізичним станом та станом здоров'я у процесі виконання фізичних вправ;

- практичних навичок застосування прийомів самозахисту, особистої безпеки, фізичного впливу [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою вивчення закономірностей динаміки фізичної підготовленості поліцейських займалися М.І. Ануфрієв, Ю.А. Бородін, Є.І. Бутов, О.Ф. Гіда, В.Б. Добровольський, Г.О. Заярін, С.М. Решко, С.О. Матюхін, О.М. Нещін, О.І. Камаєв, О.А. Ярещенко. У дослідженнях зазначених авторів виявлено педагогічні та фізіологічні закономірності розвитку рухових здібностей, що дає змогу їх враховувати під час планування фізичних навантажень для працівників Національної поліції України.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб запропонувати методики формування та розвитку загальної фізичної витривалості працівників Національної поліції України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна діяльність працівників поліції пов'язана зі значними психологічними та фізичними навантаженнями, що вимагає постійного формування та розвитку відповідних фізичних якостей.

Розвитком фізичних якостей є процес їх зміни за життя. Виховання фізичних якостей – це педагогічний процес управління, вплив на розвиток, із метою його зміни в потрібному напрямі. Так, стосовно виховання витривалості обговорюються питання про вибір тренувальних вправ та їх дозування [3, с. 104].

Виховання фізичних якостей і розвиток фізичних здібностей постають як цілісний

процес, який об'єднує в собі окремі взаємопов'язані сторони вдосконалення фізичної підготовленості поліцейського.

Принципи виховання фізичних якостей розкривають загальні положення з управління даним процесом, формують свої методичні вимоги, ґрунтуються на закономірностях єдності розвитку фізичних здібностей і виховання фізичних якостей.

Принцип відповідності педагогічних впливів віковим особливостям формулює свої положення, з огляду на закономірності гетерохронного розвитку фізичних здібностей, і вбачає обов'язкове виділення їх чутливих періодів у процесі виховання фізичних якостей.

Принцип розвитку ефекту педагогічних впливів формулює свої положення переважно на основі закономірностей етапності і фазовості розвитку фізичних здібностей і вимагає дотримання повторення педагогічних впливів. Під повторенням розуміється багаторазове виконання навантаження, як у рамках окремого заняття, так і системи занять, об'єднаних у тижневі, місячні, річні цикли.

Принцип взаємозв'язку впливів відображає необхідність здійснювати педагогічний процес у двох взаємопов'язаних напрямках: 1) накопичення потенціалу фізичної якості; 2) формування здібностей до їх ефективної реалізації.

Накопичення потенціалу характеризується спрямованим розвитком відповідних фізичних здібностей, а його ефективна реалізація – максимальним проявом цих здібностей у конкретній руховій дії.

Принцип варіативності виконання рухових завдань встановлює необхідність виконання двох основних методичних вимог:

- 1) зміст рухових завдань має постійно видозмінюватися і забезпечувати прояв різних поєднаних фізичних здібностей, що виражаються відповідною якістю;

- 2) умови вирішення рухових завдань зобов'язані стимулювати досягнення максимального результату [4, с. 96].

У процесі вирішення рухового завдання поліцейському доведеться долати стомлення, що має в кожному окремому випадку цілком конкретний характер. Це дає змогу стверджувати, що з метою вдосконалення методики розвитку виховання витривалості необхідно вивчати фізіологічний механізм стомлення конкретної діяльності (див. табл. 1).

Витривалістю називають здатність протистояти втомі в будь-якій діяльності. Відомо, що стомлення виконує захисну функцію в організмі і призводить до тимчасового зниження працездатності задовго до вис-



наження працюючих органів і систем. У будь-якій діяльності людини організм бере участь загалом. Однак залежно від її різновиду якась ланка або система організму виконує більшу частину роботи. Наприклад, у разі розумової роботи стомлення переважно розвивається в корі головного мозку, у разі сенсорної – у відповідних аналізаторах, у разі інтенсивної м'язової діяльності – у м'язовій ланці.

Під час локальної роботи окремої ланки тіла стомлення зумовлене змінами безпосередньо у виконавчому нервово-м'язовому апараті. Під час роботи глобального характеру, в якій бере участь понад 2/3 усіх м'язів, стомлення пов'язано з функціонуванням найважливіших систем – дихальної і серцево-судинної. Механізм стомлення у разі такої роботи визначається також її інтенсивністю і багатьма іншими факторами [7, с. 58].

Рівень витривалості зумовлений комплексом різних факторів: функціональними можливостями органів і систем (спадковими і набутими), досконалістю технічної майстерності, вольовими якостями і величиною енергетичних запасів в організмі [1, с. 90].

Практичний досвід і дані наукових досліджень свідчать про те, що працівники поліції з високим рівнем витривалості успішніше діють під час виконання оперативних завдань, швидше і точніше виконують професійні прийоми і дії, тривалий час зберігають і швидко відновлюють високий рівень працездатності.

Закрема, Л.П. Матвеев і В.Н. Платонов витривалість поділяють на загальну і спеціальну, тренувальну та змагальну, локальну, регіональну і глобальну, аеробну та анаеробну, алактатну і лактатну, м'язову і вегетативну, сенсорну і емоційну, статичну і динамічну, швидкісну і силову. Поділ витривалості на ці види дає змогу у кожному конкретному випадку здійснювати аналіз чинників, що визначають прояв цієї якості, підібрати найбільш ефективну методику її вдосконалення [6, с. 422].

Із практичною метою А.А. Гужаловський та В.М. Заціорский витривалість поділяють на загальну і спеціальну.

Загальну витривалість варто визначати як здатність до тривалого і ефективного виконання роботи неспеціфічного характеру. Загальну витривалість називають ще

Таблиця 1

### Характеристика фізичних вправ за їх енергетичною цінністю

Характеристика фізичних вправ за їх енергетичною цінністю	
Легке навантаження	
Фізичні вправи	енерго-ціність, ккал/хв.
Ходьба	2,3–3,3
Ходьба стройовим кроком	3,2–4,4
Виконання вільних вправ	3,0–4,0
Ходьба згори з нахилом 10° з вагою 30 кг	3,8–4,6
Середнє навантаження	
Відпрацювання прийомів рукопашного бою	4,8–7,0
Біг	6,0–7,5
Вправи на гімнастичних снарядах	5,8–8,7
Швидкісне пересування	4,3–7,5
Важке навантаження	
Крос, марш-кидок	9,0–10,6
Подолання смуги перешкод	13,5–19,1
Ходьба вгору з нахилом в 10° з вагою 30 кг	6,7–7,1
Плавання зі швидкістю 1,8–3,0 км/год	6,5–11,5

Таблиця 2

Ознаки	Рівень втоми		
	незначна	значна	сильна
Колір обличчя	Незначне почервоніння	Значне почервоніння	Різка почервоніння (блідуватість)
Пітливість	Невелика	Велика	Дуже різка, виступання солі
Дихання	Часте	Дуже часте	Дуже часте, поверхневе, безладне, задуха
Рухи	Не порушені	Легке похитування	Різка похитування, порушення координації
Увага	Нормальна	Не точне виконання завдань	Повільне виконання завдань
Самопочуття	Скарг немає	Втома	Різка втома, задуха, головний біль, запаморочення, нудота, блювота, відчуття печіння в грудях, біль у ногах



аеробною у зв'язку з тим, що це комплекс властивостей організму, пов'язаних із поглинанням, транспортуванням і утилізацією кисню. Варто зауважити, що аеробна витривалість не залежить від техніки вправ. Найкращими засобами її розвитку служать циклічні вправи (безперервний біг різної інтенсивності, кроси, ходьба на лижах, плавання, веслування тощо).

Формування загальної фізичної витривалості є необхідною умовою розвитку та вдосконалення вищевказаних видів витривалості, що, у свою чергу, поліпшить фізичну підготовленість працівника поліції.

Методи вдосконалення аеробної (загальної) витривалості:

- метод суворо регламентованих вправ зі стандартним безупинним навантаженням;

- метод суворо регламентованої вправи з інтервальним навантаженням;

- змагальний метод.

Метод суворо регламентованої вправи зі стандартним безупинним навантаженням, забезпечуючи стійке підвищення аеробної витривалості і сприяє створенню потужної бази для застосування різних методів тренування.

Тренувальні вправи тривають від 10 до 30 хвилин, а частота серцевих скорочень (далі – ЧСС) за умови інтенсивності роботи знаходиться в межах 150–175 ударів на хвилину. Такий режим виконання вправ забезпечує високе значення ударного об'єму серця і рівень поглинання кисню. Даний метод рекомендується використовувати на ранніх етапах розвитку витривалості.

Тренування за методом суворо регламентованої вправи із інтервальним навантаженням спрямоване на підвищення функціональних можливостей серця, адже фізіологічною основою методу є збільшення ударного обсягу серця під час пауз відпочинку.

Під час інтервального тренування з метою вдосконалення аеробної витривалості необхідно дотримуватися ряду методичних вимог. Тривалість роботи варто планувати в межах 1–3 хвилин. Інтенсивність роботи має сприяти зросту ЧСС до 170–180 ударів на хвилину до кінця виконання вправи. Тривалість відпочинку знижує ЧСС до 120–130 ударів на хвилину, залежно від тривалості роботи та рівня тренуваності складає зазвичай 45–90 секунд.

Найбільший тренувальний ефект за умови роботи за описаним методом спостерігається через 6–12 тижнів. Приріст аероб-

ної продуктивності може досягати 10–30%.

Змагальний метод викликає найбільші зрушення в діяльності функціональних систем організму людини. Цей метод об'єднує змагання, тренування і контрольний біг. Ефективність змагальних навантажень вище тренувальних на 20–60%.

Додатковим фактором у цих методах, який стимулює зростання аеробної витривалості, є зміна інтенсивності в процесі виконання вправи від ЧСС 170 ударів на хвилину до кінця напруженого періоду роботи до 140 ударів на хвилину.

**Висновок з проведеного дослідження.** Загальна витривалість відіграє суттєву роль в оптимізації життєдіяльності, виступає як важливий компонент фізичного здоров'я та, у свою чергу, служить передумовою розвитку спеціальної витривалості.

Таким чином, дотримання розглянутих вище принципів та методів розвитку і виховання загальної витривалості під час підготовки поліцейських дасть змогу підвищити ефективність покладених на поліцію обов'язків.

Перспективним напрямом подальших досліджень є більше поглиблене вивчення кожного виду фізичної витривалості та експериментальна перевірка запропонованих принципів та методів із розвитку та виховання загальної фізичної витривалості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гужаловский А. Основы теории и методики физической культуры: учеб. для техникумов физ. культуры / А. Гужаловский. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.
2. Про Національну поліцію : Закон України від 02.07.2015 р. № 580-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580-19>.
3. Зациорский В. Физические качества спортсмена (Основы теории и методики воспитания) / В. Зациорский. – М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1966. – 184 с.
4. Матвеев Л. Теория и методика физической культуры: учебник для студ. ин-тов физ. культуры / Л. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
5. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України : Наказ МВС №-50 від 26.01.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16>.
6. Платонов В. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 1997. – 583 с.
7. Физическая подготовка военнослужащих к действиям в особых условиях: [учеб. пособ.] / под ред. М. Лаговского. – СПб: Питер, 1996. – 135 с.





УДК 371.134/.373.3+378.147(045)

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Вітюк І.С., аспірант

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

У статті розкрито особливості та проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування сучасних педагогічних технологій. Зокрема, висвітлено, що одним із головних завдань навчально-виховного процесу у початковій школі постає створення умов для оптимального розвитку дитини. Акцентовано на основних факторах, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до ознайомлення з сучасними педагогічними технологіями та їх впровадженням.

**Ключові слова:** сучасні педагогічні технології, фактори впровадження технологій, технологічна підготовка майбутніх вчителів початкової школи.

В статье раскрыты особенности и проблемы подготовки будущих учителей начальной школы к применению современных педагогических технологий. В частности, освещено, что одной из главных задач учебно-воспитательного процесса в начальной школе стоит создание условий для оптимального развития ребенка. Сделан акцент на основных факторах, способствующих формированию готовности будущих учителей к ознакомлению с современными педагогическими технологиями и их внедрением.

**Ключевые слова:** современные педагогические технологии, факторы внедрения технологий, технологическая подготовка будущих учителей начальной школы.

### Vitiuk I.S. FEATURES PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The article reveals peculiarities and problems of training of primary school teachers to use modern teaching technologies. In particular, highlights that one of the main objectives of the educational process in elementary school appears to create conditions for optimal child development. The attention is focused on the major factors that contribute to the formation of future teachers to get acquainted with modern teaching technologies and their implementation.

**Key words:** modern educational technology, technology implementation factors, technological training of future elementary school teachers.

**Постановка проблеми.** Нині у зв'язку з інтенсифікацією освіти, збільшенням кількості інформації та підвищенням вимог до якості навчання дедалі більше уваги вчені приділяють проблемі оцінки, корекції й управління працездатністю школярів. А одним із найбільш простих і доступних критеріїв ефективності розумової працездатності учнів є їх успішність. Крім того, розвиток інформаційного середовища призводить до ускладнення навчальних програм сучасної школи. В основу нового Державного стандарту початкової загальної освіти в Україні (від 20 квітня 2011 р.) покладено компетентнісний та особистісно-орієнтований підхід. Реалізація останнього, безпосередньо, і передбачає обов'язкове врахування вчителями початкових класів індивідуальних особливостей розвитку особистості дитини.

Одним із головних завдань навчально-виховного процесу у початковій школі є створення умов для оптимального розвитку дитини. Розв'язання цієї проблеми через пошук доцільних форм, засобів і методів роботи дасть змогу здійснювати оптимальний вплив на індивідуальний розвиток дитини та сприятиме збереженню

її психічного й фізичного здоров'я. У зв'язку з цим постає актуальна проблема особливостей підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до застосування сучасних педагогічних технологій та організації навчального процесу у практиці початкової ланки освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми підготовки вчителя початкових класів досліджувалися В. Бондарем, Н. Бібік, А. Бистрюковою, М. Вашуленком, С. Єрмаковою, О. Івлієвою, Н. Казаковою, Л. Кекух, Н. Кичук, Л. Красюк, О. Мельником, В. Паскар, С. Ратовською, І. Титаренко, Л. Хоружою та багатьма іншими. Питання розробки та впровадження педагогічних технологій навчання й виховання загалом розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування сучасних педагогічних технологій.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтенсивний розвиток теоретичної складової частини педагогічної науки, накопичення практичних рекомендацій щодо створення власних педагогічних технологій призвели до усвідомлення нових завдань професійної підготовки учителів, тобто забезпечення розуміння ними суті технологічного підходу, принципів відмінностей між технологією і методикою викладання, педагогічним експромтом і науково обґрунтованим нововведенням. Розв'язання цього завдання має низку теоретичних і практичних аспектів професійної педагогічної підготовки, що за своїми спільними ознаками можуть бути об'єднані під назвою «технологічна підготовка вчителя» [1].

У своєму дослідженні В. Гузеева наводить факт інтенсивного упровадження в обіг поняття «педагогічна технологія», поширених міркувань щодо професійної компетентності педагога внаслідок діагностики його обізнаності в питаннях упровадження освітніх технологій [2]. Широкий спектр наукових підходів до розуміння суті педагогічної технології на практиці призводить до формування у свідомості педагогів уявлень про алгоритмізовані процедури, або передовий педагогічний досвід учителя-новатора, або інновації. Аналогічні думки висловлює М. Левіна, яка вважає технологією навчання перенесення у систему керівництва навчальною діяльністю конкретизованих дидактичних знань [4]. Технологія визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності учня, що зумовлює стабільність та ефективність її роботи, і саме цим технологія якісно відрізняється від методики викладання, яку педагоги відтворюють по-різному. Отже, знання учителями суті, змісту, особливостей упровадження у власну практику освітніх технологій визначається науковцями важливою складовою частиною професійної компетентності та одночасно умовою забезпечення мінімально достатнього рівня підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів під керівництвом «обізнаних» учителів. У зв'язку з цим постає питання про можливі шляхи та зміст фахової підготовки вчителів із метою підвищення рівня володіння сучасними знаннями про всі функціональні складники освітніх технологій та особливості їх використання.

Важливість застосування педагогічних технологій ефективного управління та організації навчального процесу у практику початкової ланки освіти підкреслює Г. Селевко. У своїй праці «Сучасні освітні технології» він пише, що педагогічний процес є керованою системою з планованими ре-

зультатами [6]. Управлінський цикл починається з постановки цілей та визначення завдань, а завершується їх розв'язанням і досягненням поставленої мети. Коли певна мета досягається, ставиться нова, і управлінський цикл повторюється. «Мета – дія – результат – нова мета» – такою є схематична картина безперервного управлінського процесу. Науковець виділяє найголовніші технології, засновані на ефективності управління та організації навчального процесу: технології програмованого навчання, технології рівневої диференціації, технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І. Закатова), технології індивідуалізації навчання (І. Унт, А. Границька, В. Шадріков), колективний спосіб навчання КСВ (А. Ривін, В. Дьяченко), технології групової діяльності, технологія С. Лисенкової (перспективно-випереджаюче навчання з використанням опорних схем у процесі коментованого управління) [6]. У межах нашого дослідження нас цікавить група, в яку входять технології індивідуалізованого навчання.

Підготовкою студентів до впровадження технологій індивідуалізованого навчання молодших школярів займалися О. Мірошніченко, О. Конкіна, В. Єремеева, Л. Кондратова. Вчені, зокрема, зосереджували увагу на дослідженні деяких аспектів підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу. На підставі результатів аналізу стану професійної підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання у педагогічній та психологічній літературі та практичній діяльності середньої та вищої школи, науковцями виявлено передумови підвищення її продуктивності у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Розроблено та теоретично обґрунтовано моделі підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів, а також розглянуто специфіку й експериментально перевірено їх ефективність [5].

Зокрема, у своїй роботі Л. Кондратова розробила модель підготовки майбутніх вчителів, яка складається з мотиваційного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів [3]. Тому наші подальші наукові пошуки полягатимуть у напрямках теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів початкової школи до реалізації технологій індивідуалізованого навчання з урахуванням особливостей функціонування нервової системи молодших школярів.

Ми згодні з думкою О. Пометун, Л. Середяк, І. Сущенко, О. Янушевич стосовно



того, що в умовах соціально-економічних зрушень, якісних суспільних перетворень останнього часу в нашій країні школа не може залишатись недоторканою стабільною системою: «На її розвиток впливають демографічні та етнічні чинники, оновлення філософії й парадигми освіти, освітніх технологій, інтеграція України в європейський освітній простір, розроблення нових концепцій змісту і структури навчання, концепцій підготовки спеціалістів для оновленої школи і початкової школи зокрема. Розроблення державних стандартів вищої педагогічної школи вимагає відповідного змістового наповнення всіх рівнів підготовки фахівця з початкової ланки навчання. Тому майбутньому вчителю потрібно вміти знаходити інформацію та користуватися нею, використовуючи у своїй роботі нові педагогічні технології, які існують у наш час. З огляду на це одним із завдань вищої школи є підготовка майбутнього вчителя до впровадження сучасних педагогічних технологій» [4].

Фахова підготовка майбутнього вчителя початкових класів визначається навчальним планом, в якому закладено курс кожного предмета. Так, у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи велике значення відіграють предмети дидактико-методичного циклу, спецсемінари, спецкурси та гуртки. До таких предметів належать «Історія педагогіки», «Дидактика», «Педагогічна майстерність» та фахові методики. Значним плюсом у досягненні сучасної підготовки вчителя-початківця є введення у навчальні плани ВНЗ курсів для підготовки спеціалістів «Педагогічні технології на уроках у початковій школі».

Аналіз навчально-тематичних планів і програм підготовки студентів факультетів початкового навчання деяких педагогічних ВНЗ, навчально-методичних засобів, як для викладачів, так і для студентів, свідчить про такі недоліки: недостатня кількість годин, відведених для вивчення фахових методик; тематичний план курсу кожної з фахових методик не враховує специфіку викладання навчальних предметів (мова і література, математика, природознавство та ін.) у навчальних закладах різного типу: загальноосвітній школі, ліцеях, гімназіях тощо; відсутність державних програм зі шкільного курсу предметів для початкової школи в різних типах навчальних закладів; неузгодженість тематики лекційних та практичних занять і їх дублювання у курсах дидактики та методиках викладання природознавства, математики, української мови; вивчення інноваційних технологій й оволодіння ними передбачено здійснюва-

ти у процесі підготовки спеціаліста та магістра (фахові методики студенти починають вивчати на II–III курсі навчання); відсутність в освітньо-професійних програмах молодшого спеціаліста та бакалавра питань із фахових методик викладання, які пов'язані з вивченням основних освітніх технологій; занадто мала кількість спецкурсів і спецсемінарів, які поглиблювали б основний курс методик викладання та конкретизували його фаховими навчальними технологіями з вивчення основних предметів початкової школи [4].

Основним фактором, що сприяє сьогодні формуванню готовності студентів до ознайомлення з технологіями та їх впровадження, є введення курсу, на якому вивчаються педагогічні технології. В освітньо-професійній програмі Державного стандарту ступеневої підготовки фахівців початкового навчання визначено введення нових курсів «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Математика»», «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Мова»», «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Природознавство»», які визначено в переліку нормативних навчальних дисциплін зі спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» та переорієнтація викладачами ВНЗ тематики курсових, дипломних і магістерських робіт, а також виконання навчально-методичних задач, творчих завдань, націлених на вивчення освітніх технологій [5].

Відповідно до вимог Державного стандарту, типова навчальна програма, наприклад, з курсу «Сучасні навчальні технології в методиці викладання освітньої галузі «Математика»» (напрямок підготовки 0101 «Педагогічна освіта», спеціальність 6010102 «Початкове навчання») має містити певні основні позиції. Наприклад, особистісно-орієнтована взаємодія учителя і учнів вимагає від майбутнього вчителя оволодіння педагогічними технологіями освіти, зокрема «Математика». Знання теоретичних основ технологій, уміння творчо використовувати їх основні елементи дають можливість реалізувати вчителю сучасні завдання освіти, розвитку і виховання школярів. Типова навчальна програма «Технології вивчення галузі «Математика» побудована на аналізі наукових концепцій перебудови навчально-виховного процесу в початковій школі і практиці їх використання. У конкретних системах навчання школярів математики розглядаються класифікації педагогічних технологій, їх основні ознаки, якості, філософські засади тощо. Все це сприяє формуванню у майбутніх вчителів



варіативності мислення, здатності реалізувати прогностичну, дослідницьку, управлінську, дидактико-методичну та інші виробничі функції. Курс «Технології вивчення галузі «Математика» розкривається через систему лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійну роботу та педагогічну практику студентів [3].

Оволодіння різними технологіями вивчення математичного змісту у початковій школі реалізується через систему таких завдань: визначення завдань навчання, виховання і розвитку молодшого школяра за умов організації навчальної діяльності в різних технологічних системах; вибір найкращого з варіантів різних видів співпраці учителя і учнів; визначення найдоцільніших форм, методів, засобів співпраці (технологічних засобів); вибір методів та засобів контролю різних видів діяльності школярів; визначення критеріїв та показників навчальної роботи учнів; вибір засобів стимулювання та оцінювання результатів діяльності.

Студенти мають знати технології вивчення галузі «Математика» на основі: особистісної орієнтації педагогічного процесу; активізації та інтенсифікації діяльності учнів; ефективності управління та організації навчального процесу; практичного удосконалення: та реконструювання математичного змісту навчального матеріалу; моделювання і конструювання навчального процесу на основі використання інноваційних технологій навчання молодших школярів математики.

Студенти мають вміти: зазначати завдання навчання, виховання і розвитку молодших школярів із різних технологічних системах навчання їх математики; розробляти структурні компоненти власної навчальної діяльності і завдання, що розв'язуються під час їх реалізації; вибирати найбільш раціональну послідовність різних видів співпраці вчителя й учнів; визначати оптимальні технологічні засоби (методи, форми та ін.) для реалізації завдань навчання, виховання і розвитку молодшого школяра; аналізувати вибір методів і засобів контролю, визначати критерії та показники ефективності навчальної роботи учнів; вибирати засоби

стимулювання та оцінювання результатів діяльності учнів початкової школи.

**Висновки з проведеного дослідження.** Сучасна технологізація системи освіти вимагає молодого, освіченого, ерудованого, комунікабельного, грамотного, гнучкого, мобільного, тобто компетентного вчителя, який швидко може зорієнтуватися у величезному виборі технологічних систем та варіативності їх поєднання. Саме таких фахівців потребує початкова школа. Тому питання підготовки потенційних учителів до застосування сучасних педагогічних технологій у практиці початкової ланки освіти є актуальним та потребує якісних змін. Тому такий підхід відповідає вимогам сьогодення і сприяє усвідомленому психолого-педагогічному та фаховому саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи, збагачує зміст його підготовки, створює умови для стимулювання й цілеспрямованого розвитку творчих здібностей студентів, готує фундамент для продуманого та ефективного впровадження спеціальних курсів з вивчення і застосування нових, малодосліджених, зокрема інтерактивних, технологій у практиці фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляева С.Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя / С.Б. Беляева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34. – С. 61–68.
2. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М. : Знание, 1995. – 136 с.
3. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : [навч.-метод. посібник] / Л.В. Коваль. – Донецьк : ТОВ Юго-Восток, Лтд, 2006. – 227 с.
4. Левина М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – Минск, 1998. – 344 с.
5. Стрілець С.І. Оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів: актуальні тенденції та перспективи / С.І. Стрілець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 317–321.
6. Энциклопедия образовательных технологий [в 2-х т.] / Селевко Г.К. – М.: Народное образование, 2005 – Т. 1. – 523 с.



УДК 378.14:378.14.015.62

## ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Вошколуп Г.Ю., аспірант  
кафедри педагогіки і психології  
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті досліджено проблему вдосконалення технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. На відміну від існуючих підходів до технології навчання, до її складу включено корекційний та відтворювальний етапи. Доведено, що виявлення причин невідповідності результатів навчання поставленим цілям вимагає проведення корекції змісту як змісту навчання, так і цілей та завдань навчання. Такими причинами можуть бути: занадто високий рівень обґрунтованості мети навчання, неякісний зміст навчання, невірні підібрані методи навчання. Виділення в складі технології відтворювального етапу та замкнутість самого циклу технології зумовлені самим процесом навчання, в якому на зміну одним студентам приходять інші.

**Ключові слова:** технологія навчання, мета навчання, зміст навчання, результати навчання, корекція технології навчання, відтворення технології навчання, конфліктологічна компетентність.

В статье исследована проблема усовершенствования технологии формирования конфликтологической компетентности будущих экономистов в процессе изучения гуманитарных дисциплин. В отличие от существующих подходов к технологии обучения, в ее состав включены корректирующий и воспроизводственный этапы. Доказано, что выявление причин несоответствия результатов обучения поставленным целям требует проведения коррекции содержания как содержания обучения, так и целей и задач обучения. Такими причинами могут быть: слишком высокий уровень обоснованности цели обучения, некачественное содержание обучения, неверно подобранные методы обучения. Выделение в составе технологии воспроизводственного этапа и замкнутость самого цикла технологии обусловлены самим процессом обучения, в котором на смену одним студентам приходят другие.

**Ключевые слова:** технология обучения, цель обучения, содержание обучения, результаты обучения, коррекция технологии обучения, воспроизводство технологии обучения, конфликтологическая компетентность.

Voshkolup A.Yu. TECHNOLOGY OF FORMING CONFLICTOLOGIC COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF STUDY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES

In the article the problem of improvement of technology of forming of conflictologic competence of future economists is investigational in the process of study of humanitarian disciplines. Unlike the existent going near technology of teaching in her composition, correcting is plugged and reproduction the stages. It is well-proven that the exposure of reasons of disparity of results of teaching to the put aims requires realization of correction of maintenance of both maintenance of teaching and aims and teaching tasks. Such reasons can be: too high level of validity of teaching purpose, off-grade maintenance of teaching, unright neat methods of teaching. A selection in composition technology of the reproduction stage and reserve of cycle of technology is conditioned by the process of teaching in which other come on changing to one students.

**Key words:** teaching technology, teaching purpose, maintenance of teaching, teaching results, correction of teaching technology, reproduction of teaching technology, conflictologic competence.

**Постановка проблеми.** Практична реалізація завдання формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів та отримання бажаного рівня засвоєння відповідних знань та умінь може бути здійснена лише з використанням обґрунтованої та виваженої педагогічної технології. Проведений аналіз практики формування конфліктологічної компетентності під час підготовки економістів у низці вітчизняних ВНЗ довів низьку її ефективність. Відповідно до цього постає проблема вдосконалення даної технології на основі перегляду як самих етапів педагогічної технології, так і їх змістовного наповнення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями формування ефективної технології навчання у вищій школі займалися такі науковці, як: Н. Волкова, Л. Бутова, В. Пархоменко, О. Яковенко, С. Наход, О. Лучанінова та ін. Проблеми підвищення якості підготовки фахівців економічних спеціальностей розглядалися у працях таких авторів, як: М. Коростелін, Є. Іванченко, Н. Кошелева, О. Набока, І. Ярощук, С. Горебець, Ю. Триус, О. Яцько, Н. Болюбаш та ін. У той же час недостатньо уваги у наукових працях приділено технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.



**Постановка завдання (цілей статті).** Мета статті полягає в побудові технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та характеристики її основних етапів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Педагогічна технологія як один із спеціальних напрямів педагогічної науки покликана відшукувати засоби засвоєння навчального матеріалу, які допомагають формувати задані компетентності та результати навчання. Науковці сьогодні єдині в поглядах стосовно комплексності та системності педагогічної технології, включаючи до її складу форми, методи, засоби, інструменти навчання тощо. При цьому також схожою є думка щодо процесного характеру технології (містить ряд послідовних етапів реалізації) та її відтворюваності (повторного неодноразового використання у педагогічній практиці), а також наявності мети і результату. При цьому корисною для даного дослідження вбачаємо думку М. Коростеліна стосовно включення до складу педагогічної технології навчання корекційного компоненту, який дозволяє коригувати не тільки методи, форми і засоби навчання в процесі їх повторної реалізації, але і самі цілі навчання [1, с. 103]. Такий підхід дійсно є виправданим, оскільки сам процес навчання не стоїть на місці, з'являються нові форми, методи і засоби навчання, зазнає змін сам зміст освіти, відповідно коригуючи цілі навчання.

Узагальнюючи накопичений науково-педагогічний досвід, а також урахувавши спрямованість даного дослідження, педагогічну технологію навчання, яка дозволяє формувати конфліктологічну компетентність майбутніх економістів, пропонується розглядати наступним чином (рис. 1).

Першим етапом запропонованої педагогічної технології є **підготовчо-цільовий**. На ньому зазвичай здійснюється планування і прогнозування результатів навчання, а саме: чітке визначення мети навчання, формулювання результатів навчання, обґрунтування бажаного кінцевого результату навчання, окреслення кола компетентностей, що мають бути сформовані в результаті такого навчання. Розроблена технологія навчання передбачає чітке визначення мети і завдань формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів із формуванням системи дій професорсько-викладацького складу, який здійснюватиме формування даної компетентності за допомогою гуманітарних дисциплін.

Мета навчання визначається педагогами як образ майбутнього результату, представленого в певній системі образів [2, с. 106]; певна рушійна сила, що сприяє розвитку системи, її вдосконаленню [1, с. 104]; проміжна ланка між соціальним і методичним, детермінована об'єктивними потребами суспільства, виражаючи соціальне замовлення останнього [3, с. 102]; інтерпретація світоглядної позиції суспільства, зв'язувальна ланка між теорією і практикою [4, с. 74].



**Рис. 1. Педагогічна технологія формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін**



У пристосуванні до питання формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів підготовчо-цільовий етап виглядатиме, як показано на рис. 2. Важливим аспектом підготовчо-цільового етапу виступають методичні підходи, використовувані під час реалізації технології

навчання. Дослідження наукових праць з педагогіки свідчить про наявність достатнього арсеналу методичних підходів у вищій освіті.

Розробка технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітар-

**МЕТА:** формування необхідного рівня конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, здатного забезпечити мінімізацію ризиків виникнення конфліктних ситуацій у професійному середовищі економіста, а також уміння діагностувати, попереджати і вирішувати конфлікти

**ЗАВДАННЯ:**

- вивчення сучасних теоретичних основ сутності та особливостей виникнення конфліктів у середовищі економіста, підходів до класифікації конфліктів у його професійній діяльності;
- дослідження основних стадій конфліктного процесу з метою їх можливої діагностики у середовищі майбутньої професійної діяльності;
- обґрунтування методичних основ дослідження причин та характеру конфліктів, визначення необхідних методик вирішення чи попередження конфліктів у середовищі економіста;
- формування стратегії перебігу та вирішення як індивідуальних, так і групових та колективних конфліктів.

**РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ:**

**Майбутній фахівець повинен знати:**

- сутність і природу появи конфліктів у середовищі економістів, види конфліктів;
- функції конфліктів у професійному середовищі економіста;
- підходи до управління конфліктами у професійному середовищі економіста;
- методи попередження та вирішення конфліктів у середовищі економіста;
- структуру і динаміку розвитку конфліктів у професійному середовищі економіста;
- стратегії особистісної, групової та колективної поведінки у попередженні та вирішенні конфліктів, зменшенні їх негативного впливу на професійну діяльність економіста;

**та уміти:**

- використовувати теоретичні основи методики і стратегії управління конфліктами;
- визначати динаміку розвитку конфлікту, ідентифікувати його стадії та визначати необхідні підходи і методи управління конфліктом;
- застосовувати методики попередження, вирішення та зменшення негативних наслідків конфліктів в умовах професійного середовища;
- застосовувати механізми управління конфліктами у процесі їх попередження та вирішення.

**Рис. 2. Підготовчо-цільовий етап технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів**



них дисциплін, на нашу думку, має базуватись на методичних підходах.

1. **Системний** підхід. Передбачає ієрархічну побудову і взаємозв'язок педагогічних об'єктів та їх використання в цілісності. За даним підходом процес навчання розглядається як цілісна система взаємопов'язаних компонентів (мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання) [1, с. 106]. Є. Іванченко визначає системний підхід у підготовці економістів як організовану цілісну та ієрархічну сукупність взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів, підпорядкованих формуванню мультиплікативної компетентності економіста. [5, с. 134]. Н. Кошелева також відзначає важливість системного підходу за необхідності формування в економістів системного мислення та цілісного усвідомлення предмету економічної діяльності [6, с. 129].

2. **Особистісно-орієнтований** підхід. Передбачає концентрацію уваги педагога на індивідуальності, самобутності та неповторності кожного студента.

За його реалізації проявляються: реальна суб'єктно-суб'єктна співпраця між учасниками педагогічного процесу, різноманітна безпосередня та опосередкована комунікативна активність студентів; зворотний зв'язок суб'єктів; врахування індивідуальних потреб студентів, оцінка їх індивідуальних студентів, що значно підвищує якість освіти.

О. Набока виокремила найважливіші характеристики педагогічних технологій, які мають сприяти ефективній реалізації професійно-орієнтованої підготовки економістів [7, с. 206–207]. І. Ярошук визначає особистісний підхід основною цінністю особистісно-орієнтованих технологій навчання, втілюючи в ньому такі ідеї підготовки майбутніх фахівців, як гармонійний розвиток особистості, аксіологізація педагогічних стосунків, формування позитивної Я-концепції [8, с. 487].

3. **Комп'ютерно-орієнтований** підхід. Передбачає реалізацію традиційних форм і методів навчання з використанням ІКТ у формі ділових та рольових ігор, тренінгів, інтерактивного спілкування, електронного листування, мережевої конференції тощо. До комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в процесі підготовки економістів можна віднести ПЕОМ, відео– та аудіообладнання, мережеве обладнання, програмне забезпечення загального та спеціального призначення. Для економістів також ефективним є використання комп'ютерних тренінгів та ділових ігор, оскільки вони дозволяють більш ефективно реалізовувати педагогічний потенціал традиційних тренін-

гів, зокрема з використанням можливостей інтерактивної графіки [9, с. 58].

Як стверджують Ю. Триус та О. Яцько, навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та комп'ютерної техніки має сприяти підвищенню рівня інформативних знань, розвитку свідомого, мотивованого ставлення студентів до навчання, формування професійної компетентності в галузі економіки [10, с. 8].

4. **Гуманістичний** підхід. Передбачає формування цілісної особистості, здатної до максимальної самореалізації, яка відкрита для збагачення знань і сприйняття нового досвіду, взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, яке можливе лише за умови ставлення до внутрішнього світу людини як до цінності [1, с. 106]. Важлива функція використання гуманістичного підходу – через систему гуманітарних знань забезпечити виховання в майбутніх фахівців високих гуманістичних якостей, а саме: поваги до людей, людської гідності, людяності, формування культури спілкування та міжособистісних стосунків, цивілізованого співжиття [11, с. 121].

5. **Особистісно-діяльнісний** підхід. Передбачає, що одним із головних засобів навчання має стати активна діяльність студента, спрямована на засвоєння нових знань, умінь, оволодіння навичками, розвиток власного творчого потенціалу та формування професійно значущих якостей.

Даний підхід дозволяє студенту усвідомити себе як особистість, що саморозвивається, виявити і розкрити власні можливості, своє «Я» [1, с.106].

Формування загальнопрофесійної компетентності майбутніх економістів, на думку Н. Балюбаш, є процесом, спрямованим на посилену діяльність викладача і студентів, використання вдосконалених змісту, методів, форм і засобів навчання, спрямованих на формування ключових економічних компетенцій як інтегральної риси особистості [12, с. 93].

6. **Синергетичний підхід**. Виступає логічним продовженням системного підходу та дозволяє розглядати педагогічний процес як складноорганізовану систему, в якій всі складові підпорядковані загальній меті навчання та реалізуються синхронно у встановленій послідовності.

7. **Компетентнісний** підхід. Виступає сьогодні одним із найбільш актуальних методичних підходів до навчання у вищій школі в контексті сучасної парадигми вищої освіти. Формування професійної компетентності майбутніх економістів відбувається в процесі реалізації особливого виду діяльності – навчально-пізнавальної – та





базується на взаємодії внутрішніх та зовнішніх факторів. Тому формування компетентностей майбутніх економістів залежить від того, наскільки ефективно організація навчального процесу впливає на основні сфери особистості студента [13, с. 240].

Саме на основі компетентнісного підходу, але не без важливої участі інших вищезазначених підходів відбувається формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Важливим елементом реалізації підготовчо-цільового етапу технології формування конфліктологічної компетентності

є також попередня діагностика результатів навчання.

Другим етапом технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін є **змістовно-процесуальний**. Він передбачає інтеграцію конфліктологічної компетентності в цілісний навчальний процес підготовки майбутніх економістів. Фактично мова йде про аналіз існуючої практики формування конфліктологічної компетентності та пошук шляхів її доповнення і оновлення. Центральне місце в ньому займає зміст навчання, який реалі-

Таблиця 1

**Авторський підхід до формування бально-рейтингових рівнів засвоєння знань студентів із дисципліни «Методика і стратегія конфлікт-менеджменту для економістів» для денної форми навчання**

Теми змістових модулів		Максимально можлива сума балів за:						
		Відвідування лекції	Активність на лекції	Відвідування практичного заняття	Активність на практичному занятті	Участь у активних формах навчання	Самостійна робота	Σ балів
<b>Змістовий модуль № 1</b>	Тема 1. Поняття і види конфліктів у професійному середовищі економіста	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Тема 2. Конфліктний процес та його стадії	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Тема 3. Методичні основи дослідження конфліктів	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Тема 4. Методи попередження та вирішення конфліктів у середовищі економістів	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Контрольна модульна робота № 1	-	-	-	3	-	-	<b>3</b>
<b>Змістовий модуль № 2</b>	Тема 5. Структура і динаміка конфлікту в середовищі економіста	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Тема 6. Стратегія особистісної поведінки у конфліктних ситуаціях	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Тема 7. Стратегія поведінки у конфліктах між керівниками і підлеглими	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Тема 8. Стратегія поведінки у міжгрупових та колективних конфліктах	0,25	0,25	0,5	0,5	7	2	<b>10,5</b>
	Контрольна модульна робота № 2	-	-	-	3	-	-	<b>3</b>
	Індивідуальна робота	-	-	-	-	-	10	<b>10</b>
<b>Разом балів за видами робіт</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>56</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Розподіл отриманих студентом рейтингових балів у відповідності зі шкалою ECTS

Високий	90-100 балів за шкалою ECTS
Середній	71-89 балів за шкалою ECTS
Низький	50-70 балів за шкалою ECTS



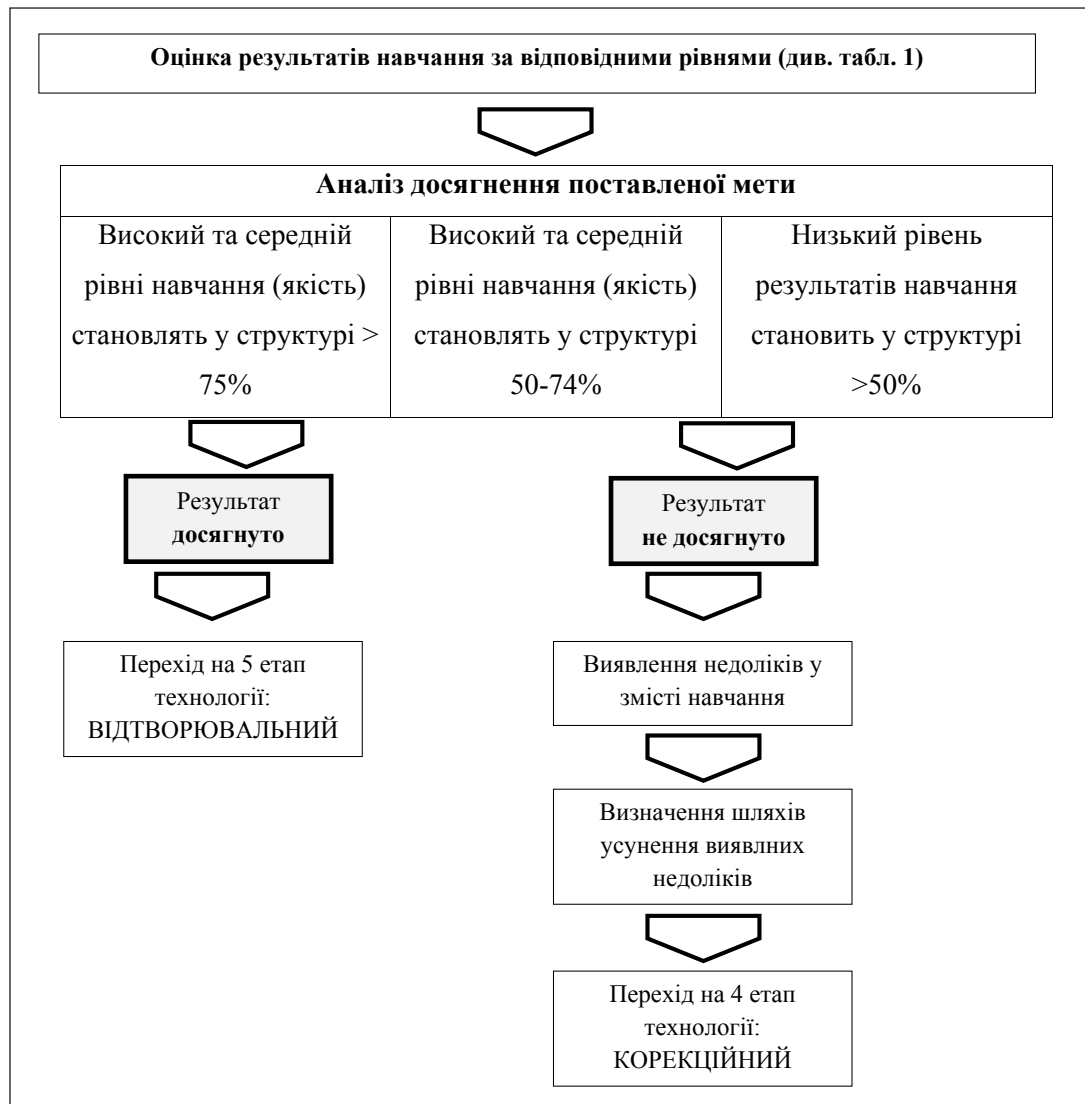
зується за допомогою форм, методів і засобів навчання.

Підвищена увага цілої когорти видатних педагогів-науковців до формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (в тому числі економістів) зумовила важливість пошуку нами того оптимуму знань, умінь, навичок, що дозволили б фахівцям даної професії реально допомагати в їх професійній діяльності в напрямку попередження та вирішення конфліктів.

У цьому контексті в праці [14] нами визначено напрями доповнення змісту існуючих гуманітарних дисциплін відповідними темами, що формують конфліктологічні знання, уміння та навички, а також запропоновано впровадження нового спецкурсу «Методика і стратегія конфлікт-менеджменту для економістів». Реалізація спецкурсу передбачає поєднання *змістового* (забез-

печує вивчення навчального матеріалу як під час проведення занять, так і самостійне його опанування), *технологічного* (передбачає впровадження інтерактивних методів навчання в системі лекційних та практичних занять) і *контрольно-діагностичного* (забезпечує поточний й підсумковий контроль, діагностику й самодіагностику) *компонентів*.

Таким чином, для більш комплексного формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін наполягаємо на важливості не просто введення нової навчальної дисципліни з поглибленим вивченням методики і стратегії управління конфліктами в професійному середовищі економіста, але і на доповненні змісту існуючих дисциплін додатковими тематичними питаннями, в результаті чого будуть реалізовуватись міжпредметні зв'язки та



**Рис. 3. Контрольний етап технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів**



комплексний підхід до формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Оновлення змісту навчання під час формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін полягає в доповненні змісту робочих програм існуючих дисциплін гуманітарного спрямування щодо теоретичних основ та практичних прикладів у професійній діяльності економіста, а також введенні нового навчального курсу з більш глибоким вивченням теоретичних основ методики і стратегії управління конфліктами та формуванню практичних навичок у цій сфері за рахунок розв'язування практичних завдань, ситуацій, організації тренінгів, кейсів, ділових ігор і т.п. (завдяки передбаченим планом як лекційним, так і практичним заняттям).

Формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін передбачає оптимальне поєднання **аудиторної, самостійної та позааудиторної** роботи студентів. Відповідно, постає питання щодо вибору найбільш доцільних форм навчання.

Педагогіка вищої школи має достатній арсенал форм навчання:

1) навчальні заняття: лекція, практичне заняття, семінар, лабораторне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація тощо;

2) самостійна робота: робота з друкованими джерелами; самостійні вправи; самостійне вивчення питань, що віднесені на самоопрацювання; участь у роботі гуртків; експериментально-дослідницька робота; самостійний перегляд відеофайлів, прослуховування аудіофайлів та ін.;

3) контрольні заходи: екзамени (заліки), поточний модульний контроль, контрольні роботи (у т.ч. комплексні), розв'язання кваліфікаційних завдань (індивідуальних контрольних робіт), захист дипломного проекту (роботи);

4) практична підготовка – різноманітні види практик.

Для реалізації зазначеної технології пропонується використання таких **методів навчання**, як: *діалогічно-дискусійні* (бесіди, диспути, дискусії, дебати, форум, симпозіум); *ситуаційні* (вправи та ситуації професійного спрямування); *ігрові* (ділові, рольові, сюжетно-рольові, ситуативні, соціально-психологічні ігри, тренінги, кейс-метод). Вказані методи мають реалізовуватися під час проведення лекційних та практичних занять із дисципліни «Методика і стратегія конфлікт-менеджменту для

економістів», а також тих дисциплін, зміст яких доповнено. Виходячи зі специфіки дисципліни, перевага має надаватись активним методам навчання. Вибір зазначених методів навчання був зумовлений накопиченим науковим досвідом та авторським баченням доцільності їх використання під час викладання спецкурсу.

Використання **діалогічно-дискусійних методів** навчання є обов'язковим у процесі навчання економістів та займає достатню частку в структурі всього навчання, оскільки під час підготовки майбутніх економістів варто донести до студентів значний обсяг теоретичного матеріалу, який можна здійснити на лекціях та практичних заняттях саме за допомогою бесід, диспутів, дискусій, дебатів тощо. Важливого значення в даному дослідженні ми надаємо дискусії та диспуту, зокрема груповій дискусії, аналізу практичних випадків та аналізу сконструйованих ситуацій. Певна увага в дослідженні приділена використанню таких методів навчання, як форум, дебати та симпозіум.

Під час використання даних методів у студентів «розвивається гнучкість мислення, раціональність використання інформації, самостійність аналізування фактів, критичність розглядання різних точок зору, здатність обговорювати і захищати власну позицію, формулювати програму дій» [15, с. 214].

**Ситуаційні методи** навчання передбачають подання навчального матеріалу у вигляді різноманітних вправ, творчих практичних завдань і ситуацій, пов'язаних зі змістовно-професійною діяльністю майбутніх фахівців. Навчально-творча задача – це форма організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої викладач може створити для студентів проблемну ситуацію, безпосередньо або опосередковано задати мету, умови і вимоги навчально-творчої діяльності, в процесі якої студенти активно опановують знання, формують необхідні уміння і навички, розвивають відповідні здібності [15, с. 214–215].

Переходячи до розгляду найбільш важливих засобів навчання економістів із метою формування їх конфліктологічної компетентності, варто зауважити, що вони являють собою об'єкт, розміщений між викладачем і студентом, який використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності, позитивно впливаючи на якість знань студентів та їх професійне становлення [16].

Вагомі позитивні результати навчання в напрямку формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів ма-



ють досягатися в комплексі: використанням вищеописаних форм, методів і засобів навчання не тільки викладачем спецкурсу, але і викладачами інших гуманітарних дисциплін, зміст яких доповнено в праці [14].

Третім етапом процесу реалізації технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів під час вивчення гуманітарних дисциплін є **контрольний**, на якому відбувається оцінка результатів навчання, аналіз досягнення поставленої мети та виявлення відхилень від запланованих результатів із метою подальшої корекції процесу навчання.

У відповідності із цим головною метою контрольного етапу є своєчасне та достовірне оцінювання досягнутих результатів навчання, виявлення недоліків у процесі спрямування функції навчання від викладача до студента та визначення шляхів їх усунення на наступному етапі (рис. 3).

У частині оцінювання результатів навчання за трьома основними рівнями (високий, середній, низький) сформовано авторський підхід до такого оцінювання на основі бально-рейтингової системи оцінювання, що включає в себе не тільки якість засвоєння знань студентами, але і організаційні аспекти набуття таких знань (відвідування занять, активність на лекціях-диспутах та практичних заняттях, участь у ігрових заняттях тощо (табл. 1)).

Повертаючись до рис. 3, зауважимо, що переважання якості знань у групі студентів на рівні, більшому за 75%, дозволяє говорити про високий рівень досягнення поставленої мети стосовно формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів. Якість знань на рівні 50-74% є середнім рівнем досягнення поставленої мети, а якість менше 50% – низьким. Відповідно, високий рівень досягнення мети не потребує корекції на даному етапі навчання, що дозволяє оминати **четвертий (корекційний)** етап технології.

В іншому випадку зусилля викладача спрямовуються на корекцію технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, репрезентуючи, таким чином, четвертий етап цієї технології – корекційний.

На даному етапі викладачу пропонується здійснити поглиблене вивчення підготовчо-цільового та змістовно-процесуального компонентів із метою виявлення можливих причин недосагнення результатів навчання.

Такими причинами, на нашу думку, можуть бути:

1) занадто високий (на даному етапі недосагний) рівень обгрунтованої мети технології формування конфліктологічної

компетентності майбутніх економістів та нереальність виконання сформульованих завдань;

2) неякісний зміст навчання (невірно підібраний навчальний матеріал);

3) неправильно обрані форми, методи та засоби навчання.

У будь-якому випадку саме ретельний аналіз проблеми дозволить виявити причину недосагнення бажаного результату та розробити варіанти корекції перших двох етапів технології навчання.

Завершальним у циклі технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів вважаємо **п'ятий, відтворювальний** етап. Виділення його в складі технології та замкнутість самого циклу технології зумовлені самим процесом навчання, в якому на зміну одним студентам приходять інші. Відповідно, останніх необхідно вчити навичкам управління конфліктами не просто з нуля, як при першому впровадженні даної технології, а саме з урахуванням вже накопиченого досвіду попередніх випусків студентів. На нашу думку, саме такий підхід може забезпечити динамічний розвиток всієї системи вищої освіти та формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

**Висновки.** Таким чином, у контексті запропонованої технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів зацентровано увагу на важливості корекційного та відтворювального етапів, які дозволяють удосконалювати дану технологію на основі набутого досвіду та вимог навчального процесу. Це, у свою чергу, дозволить із кожним наступним набором студентів урахувувати наявні недоліки формування конфліктологічної компетентності та підвищення якості підготовки фахівців-економістів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Коростелін М.О. Формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / М.О.Коростелін ; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ, 2015. – 241 с.
2. Волкова Н.П. Моделирование професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах. / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
3. Бутова Л.В. Мета навчання іноземній мові на сучасному етапі розвитку суспільства / Л.В. Бутова // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 3(43). – С. 102–109.
4. Котик Т. Мета як форма відображення концептуальних підходів до процесу навчання рідної мови



молодших школярів / Т. Котик // Гірська школа українських Карпат. – 2013. – № 8-9. – С. 74–78.

5. Іванченко Є. Системний підхід як теоретико-методологічна засада системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. Іванченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 1. – С. 131–138.

6. Кошелева Н.Г. Теоретико-методологічні засади інноваційної фахової підготовки майбутніх економістів у ВНЗ / Н.Г. Кошелева // Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». 2013. – № 1(13). – С. 127–131.

7. Набока О.Г. Дослідження професійно орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів : стан розробленості проблеми / О.Г. Набока // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 10. – С. 206–211.

8. Ярошук І.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування / І.Д. Ярошук // Педагогічний дискурс. – 2013. – Вип. 14. – С. 485–490.

9. Горобець С.М. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів з використанням комп'ютерно орієнтованих технологій навчання / С.М. Горобець // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 7(50). – С. 56–59.

10. Триус Ю.В. Особливості навчання інформатики майбутніх економістів / Ю.В. Триус, О.М. Яцько // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2015. – № 6. – С. 7–16.

11. Пархоменко В.В. Гуманізація економічної освіти як важливий чинник формування соціально-культурних основ особистості майбутнього фахівця / В.В. Пархоменко // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 120–124.

12. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н.М. Болбаш // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 99. Т. 112. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2009. – С. 88–95.

13. Яковенко О.І. Категорії компетентнісного підходу / О.І. Яковенко // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. – 2012. – Вип. 102. – С. 234–241.

14. Вошколуп Г.Ю. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів з використанням відповідної навчальної дисципліни / Г.Ю. Вошколуп // Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи: Матеріали V всеукраїнської науково-практичної конференції. 23 березня 2017 року. : тези доповідей. – Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля. – С. 36–39

15. Наход С.А. Інтерактивні технології у формуванні прогностичних умінь майбутніх фахівців / С.А. Наход // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 3. – С. 211–217.

16. Лучанінова О.П. Педагогічні технології у вищій школі / О.П. Лучанінова. – Дніпропетровськ : ЛІРА, 2013. – 224 с.



УДК 37.013.42-057.87:159.947

## ОСОБЛИВОСТІ ТА СТАН РОЗВИТКУ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Гулько С.О., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті представлено результати дослідження стану та особливостей розвитку в майбутніх фахівців соціальної сфери здатності керувати своїми діями, станами та спонуканнями, поведінкою в різних ситуаціях. Встановлено, що для більшості обстежених студентів характерним є загалом високий рівень розвитку загальної саморегуляції. Водночас за окремими її компонентами проявляється переважання студентів із низьким рівнем сформованості указаних якостей. З переходом до старших курсів відбувається незначне зростання емоційної стійкості студентів, їхньої здатності володіти собою в різноманітних ситуаціях та зниження показників рівня розвитку наполегливості.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вольова саморегуляція, наполегливість, самовладання, відповідальність.

В статье представлены результаты исследования состояния и особенностей развития у будущих специалистов социальной сферы способности управлять своими действиями, состояниями и побуждениями, поведением в различных ситуациях. Установлено, что для большинства обследованных студентов характерным является в целом высокий уровень развития общей саморегуляции. В то же время по отдельным ее компонентам проявляется преобладание студентов с низким уровнем сформированности указанных качеств. С переходом к старшим курсам происходит незначительный рост эмоциональной устойчивости студентов, их способности владеть собой в различных ситуациях и снижение показателей уровня развития настойчивости.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, волевая саморегуляция, настойчивость, самообладание, ответственность.

### Gunko S.O. THE FEATURES AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF VOLITIONAL SELF-REGULATION IN THE FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

In this article was presented results of the research condition and features of development in the future specialists of social sphere for ability to manage its actions, conditions, motivations, behavior in the different situations. It was found that for most students which surveyed were characterized high level of development of general self-regulation. At the same time for some of its components has shown predominance of students with low level of formation these qualities. With transition to the senior students happens a slight increase of emotional stability in the students their ability to control yourself in the different situations and decrease of indexes level of development of persistence.

**Key words:** professional training, volitional self-regulation, persistence, composure, responsibility.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах загострення соціальних протиріч проблема підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у галузі соціальної роботи набуває особливої актуальності. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є формування та розвиток у студентів умінь та навичок емоційної і вольової саморегуляції, тобто оптимізація функціонування регуляторних процесів у професійному становленні особистості, адже здатність до вольової саморегуляції дає змогу фахівцеві в галузі соціальної роботи на основі адекватного усвідомлення актуальної особистісної потреби, узгодження її із власною системою цінностей успішно реалізовувати себе як суб'єкта діяльності.

Під «саморегуляцією поведінки» розуміються зусилля особистості, спрямовані на зміну її ставлень, почуттів, бажань і дій для

досягнення більш високих цілей [7, с. 130]. Характерною особливістю суб'єкта діяльності з високим рівнем саморегуляції поведінки є те, що на будь-якому етапі життєдіяльності він здатний визначати значущість поточних життєвих цілей та виділяти серед них найбільш пріоритетні для певного етапу [8, с. 128]. У загальному вигляді під рівнем саморегуляції мають на увазі міру опанування суб'єктом власної поведінки в різних ситуаціях і здатність керувати своїми діями, станами та спонуканнями [2, с. 21].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти розвитку емоційно-вольової саморегуляції особистості розкриваються у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, за висновками Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименко, С. Рубінштейна, регуляція поведінки розглядається як структурний компонент особистості та



її діяльності. Залежність рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції не тільки від умов, у яких перебуває суб'єкт діяльності, а й від його особистісних якостей та властивостей обґрунтована в наукових працях В. Євдокімова, А. Леонової, О. Кузнецової. Роль самостимуляції як головного компонента у психологічній структурі вольової активності особистості, у розвитку емоційно-вольової регуляції розкрито в роботах Є. Ільїна. Ю. Міславський у своїх дослідженнях виділяє структурні компоненти системи саморегуляції особистості, зокрема цінності, образ «я», ідеали, рівень домагань, самооцінку і самоконтроль. С. Савченко визначає саморегуляцію поведінки центральною характеристикою соціалізованості студента й одним з основних критеріїв досягнення успіхів.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті особливостей та актуального стану сформованості в майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи здатності керувати своїми діями, станами та спонуканнями, поведінкою в різних ситуаціях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За висновками сучасних науковців, здатність особистості до регулювання власних емоцій та поведінки визначається багатьма чинниками, зокрема її розвиток залежить від психіки людини, умов, у яких вона перебуває, її особистісних якостей і властивостей та ін.

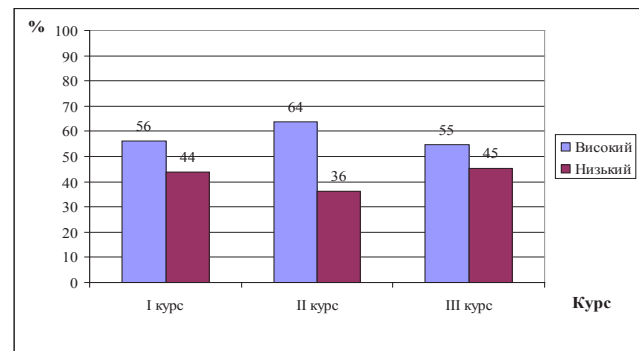
У процесі навчання у вищому закладі освіти розвиток емоційно-вольової саморегуляції особистості має свої особливості. У цей період відбувається становлення та фіксація стійких психологічних властивостей особистості, які знаходять вияв у посиленні мотивації самовдосконалення, внутрішніх і конструктивних способів емоційно-вольової саморегуляції, домінуванні далеких цілей, встановленні сутнісного зв'язку емоційно-вольової сфери особистості із самосвідомістю. Зважаючи на те, що успішність майбутнього фахівця прямо залежить від ефективності формування та розвитку в нього у процесі професійної підготовки цих особливостей, цим питанням має приділятися особлива увага. Цілеспрямована робота з розвитку у студентів здатності керувати своїми діями, станами та спонуканнями, поведінкою в різних ситуаціях можлива лише за умови володіння відомостями про стан та особливості розвитку в них цих якостей [1; 5; 6; 9].

Виходячи із цього, ми провели дослідження, у якому взяли участь 69 студентів I–III курсів спеціальностей «Соціальна

педагогіка» та «Соціальна робота» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. За результатами реалізованих діагностичних процедур, передбачених методикою дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана [3], були визначені величини індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливості і самовладання.

Узагальнення даних, отриманих у процесі дослідження, дало змогу сформувати розподіли студентів за рівнями загальної саморегуляції (див. Рис. 1) та за субшкалами наполегливості (див. Рис. 2) і самовладання (див. Рис. 3).

Аналіз даних, представлених на Рисунку 1, показує, що серед обстежених студентів найбільш емоційно зрілими, активними, незалежними, самостійними виявилися другокурсники (64% респондентів із високим рівнем загальної саморегуляції). Деяко менше (56%) таких студентів виявилось на I курсі і найменше (55%) – на третьому. Загалом простежується тенденція до зростання на II і III курсах кількості студентів, яких відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку, які добре рефлектують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, характеризуються вираженою соціально-позитивною спрямованістю.



**Рис. 1. Розподіл респондентів за рівнями розвитку загальної саморегуляції**

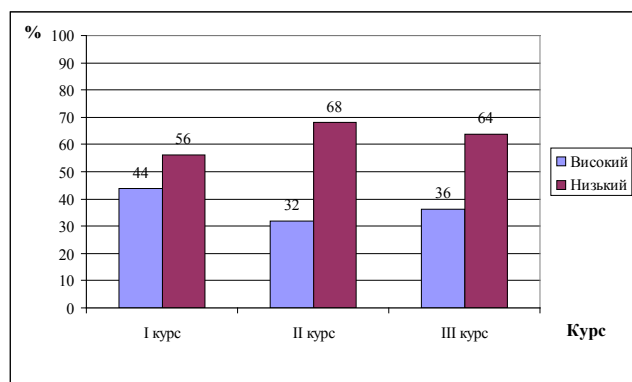
Також на всіх курсах простежується переважання частки студентів із високим рівнем загальної саморегуляції над студентами, у яких був діагностований низький рівень сформованості здатності керувати своїми діями, станами та спонуканнями, поведінкою в різних ситуаціях (+12%, +28%, +10% відповідно на I, II та III курсах).

Потрібно зазначити, що в абсолютному виразі все-таки доволі чисельними на кожному з курсів є групи студентів із низьким



рівнем загальної саморегуляції, для яких характерними є висока чутливість, емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі, низька рефлексивність, імпульсивність, нестійкість намірів, занижений загальний фон активності.

Великою мірою такий стан сформовано-сті у майбутніх фахівців соціальної сфери здатності керувати своїми діями, станами та спонуканнями, поведінкою в різних ситуаціях зумовлений недостатнім рівнем розвитку у них таких якостей, як наполегливість та самовладання. Як видно з Рисунка 2, для більшості студентів на кожному з курсів (56%, 68%, та 64% відповідно для I, II та III курсів) характерним є знижений фон активності та працездатності, непослідовність у поведінці, вільне трактування соціальних норм через те, що вони проявляють у своїй поведінці схильність до гніву, агресії з незначних приводів, невпевненість, імпульсивність, швидку і часту зміну полярності емоцій, яка виникає без достатньої підстави.

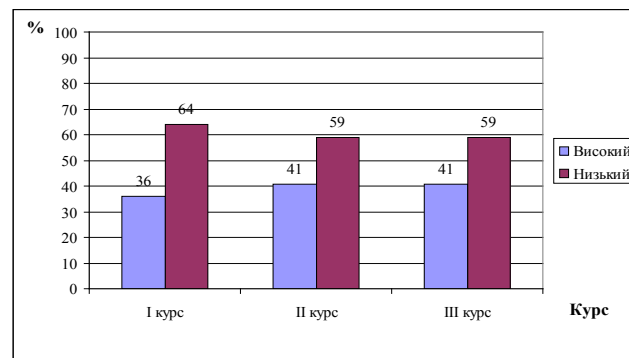


**Рис. 2. Розподіл студентів за рівнями розвитку у них сили намірів, прагнення до завершення розпочатої справи**

Найбільшу наполегливість проявляють студенти I курсу – 44% з них проявляють високу працездатність, активне прагнення до досягнення поставленої мети, здатність мобілізувати свої зусилля задля виконання поставленого завдання, повагу до соціальних норм, прагнення повністю підпорядковувати свою поведінку цим нормам. На II та III курсах простежується зниження чисельності студентів із високим рівнем наполегливості (32% і 36% відповідно).

Деякі інші тенденції простежуються в розподілах майбутніх фахівців соціальної сфери за рівнями самовладання. Аналіз даних, представлених на Рисунку 3, дає підстави стверджувати, що з переходом до старших курсів відбувається незначне зростання емоційної стійкості студентів, їхньої здатності володіти собою в різнома-

нітних ситуаціях, адже коли на I курсі було виявлено 36% майбутніх соціальних педагогів та фахівців у галузі соціальної роботи з високим рівнем впевненості в собі, внутрішнього спокою, відсутністю страху перед невідомим, готовності до сприймання нового, непередбаченого, свободи поглядів, то на II та III курсах таких студентів вже 41%.



**Рис. 3. Розподіл студентів за рівнями розвитку довільного контролю емоційних реакцій і станів**

Також ці групи не становлять більшості серед опитаних респондентів. Дуже великими, на нашу думку, є групи студентів із низьким рівнем розвитку довільного контролю емоційних реакцій і станів. Так, 64% респондентів I курсу та 59% II та III курсів проявляють спонтанність у поведінці та виявленні своїх емоцій, емоційну вразливість, традиційні погляди.

За результатами проведеного дослідження, маємо підстави стверджувати, що існують певні відмінності між студентами різних курсів як за рівнями розвитку загальної саморегуляції, так і за субшкалами наполегливості та самовладання. Однак оцінка достовірності цих відмінностей, яку ми провели із застосуванням критерію  $F^*$  Фішера, показала, що ці відмінності статистично недостовірні і мають випадковий характер.

**Висновки із проведеного дослідження.** Таким чином, на основі результатів дослідження можемо зробити такі висновки:

1. Загалом на кожному з курсів більшість становлять студенти з високим рівнем розвитку загальної саморегуляції. Водночас за окремими компонентами (наполегливостю, самовладанням) на всіх курсах проявляється переважання студентів із низьким рівнем сформованості цих якостей. Групи студентів із низьким рівнем розвитку як загальної саморегуляції, так і наполегливості і самовладання є доволі чисельними. З переходом до старших курсів відбувається незначне зростання емоційної стійкості





студентів, їхньої здатності володіти собою в різноманітних ситуаціях та зниження показників рівня розвитку наполегливості.

2. Такий стан формування та розвитку у студентів здатності керувати своїми діями, станами та спонуканнями, поведінкою в різних ситуаціях не дозволить багатьом із них у майбутньому успішно здійснювати професійну діяльність і вимагає внесення коректив у навчально-виховний процес. Основну увагу потрібно сконцентрувати на здійсненні цілеспрямованого впливу на розвиток ціннісно-смислових установок і особистої зацікавленості студентів у саморозвитку своїх емоційно-вольових якостей, стимулюванні їхньої цілеспрямованості і відповідальності у виборі планів власної діяльності, формуванні розуміння важливості самовиховання якостей, необхідних для обраної професії, та спонуканні їх до вибору адекватних практичних засобів їхнього розвитку. Продуктивними шляхами розвитку емоційно-вольової саморегуляції майбутніх фахівців також є формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил для подолання труднощів поведінки, тобто саморозвиток якостей саморегуляції станів і переживань у ставленні до справи і до людей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боришевський М. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–30.
2. Ильин Е. Психология воли / Е. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
3. Лемак М. Психологу для роботи: діагностичні методики : збірник психодіагностичних методик / М. Лемак, В. Петрище. – Ужгород : Видавництво О. Гаркуші, 2011. – 616 с.
4. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
5. Миславский Ю. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. Миславский. – М. : Знание, 1991. – 78 с.
6. Тихомиров О. Психологические механизмы преобразования / О. Тихомиров. – М. : Наука, 1997. – 258 с.
7. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : [монографія] / В. Чайка ; за ред. Г. Терешука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.
8. Чумаков М. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): [монография] / М. Чумаков. – М. ; Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 214 с.
9. Шевякова Н. Позитив – Перспектива: Психолого-педагогічний супровід емоційно-вольової саморегуляції студентів / Н. Шевякова. – Нікополь : Нікопольська друкарня, 2009. – 47 с.



УДК 372.15

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дудікова Л.В., к. пед. н.,  
доцент, завідувач кафедри іноземних мов із курсом латинської мови  
та медичної термінології

*Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова*

Макодай І.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов із курсом латинської мови  
та медичної термінології

*Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова*

У статті розглянуто шляхи формування комунікативної культури студентів медичних університетів на заняттях з англійської мови. Зауважується на тому, що для розвитку комунікативної культури студентів медичного університету (яка передбачає наявність комунікативних здібностей, психологічну підготовку, здатність до комунікативної взаємодії) на заняттях з англійської мови необхідно створити спеціальну систему, котра включала би роботу з текстами англійською мовою, що містять теоретичний матеріал із різних аспектів психології спілкування і діалогами на побутові та професійні теми. Окреслено ряд факторів, які забезпечуються під час вивчення іноземної (англійської) мови. Виокремлено комунікативні методи навчання, названо головний критерій успішності формування комунікативних умінь.

**Ключові слова:** *комунікативна культура, комунікативна компетентність, комунікативні здібності, комунікативно орієнтоване навчання, іншомовне спілкування.*

В статье рассмотрены пути формирования коммуникативной культуры студентов медицинских университетов на занятиях по английскому языку. Отмечается, что для развития коммуникативной культуры студентов медицинского университета (которая предполагает наличие коммуникативных способностей, психологическую подготовку, способность к коммуникативному взаимодействию) на занятиях по английскому языку необходимо создать специальную систему, которая включала бы работу с текстами на английском языке, содержащими теоретический материал по различным аспектам психологии общения и диалогами на бытовые и профессиональные темы. Определены факторы, которые обеспечиваются при изучении иностранного (английского) языка. Выделены коммуникативные методы обучения, назван главный критерий успешности формирования коммуникативных умений.

**Ключевые слова:** *коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативно ориентированное обучение, иноязычное общение.*

Dudikova L.V., Makogai I.I. FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS AT ENGLISH LESSONS

The article considers the ways of formation of communicative culture of students of medical universities at the English lessons. For the development of communicative culture of medical students (that suggests the presence of communicative abilities, psychological training, ability to communicative interaction) at the English lessons it is necessary to create a special system which would include the work with texts in English, including theoretical material on various aspects of Psychology of communication and dialogues on everyday and professional themes. There were described a number of factors that are provided while learning a foreign (English) language, were marked out communicative teaching methods and was defined the main criterion of the successful development of communicative skills.

**Key words:** *communicative culture, communicative competence, communicative ability, communicative oriented teaching, foreign language communication.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку професійної підготовки рівень розвитку особистості, здатної до самоперетворення, інновацій, самовдосконалення, стає першочерговим завданням системи виховання та освіти. У сучасному світі, який постійно змінюється, рівень інноваційних можливостей людини визначає конкурентоспроможність і спеціаліста будь-якої галузі, і держави в цілому.

Реалізація можливостей медичного вузу у формуванні комунікативної культури студентів пов'язана з осмисленням продуктивних підходів та ідей, накопичених у вітчизняній і зарубіжній науці, втіленням в реальній практиці професійної освіти ставлення до людини як найважливішої цінності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Практичне значення для нашої роботи становлять результати досліджень у галузі



філософії, педагогіки, психології, комунікативної лінгвістики, методики викладання іноземної мови, зокрема: становлення загальної культури особистості (І.А. Василенко, В.С. Давидович, та ін.), закономірності розвитку особистості (Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович, О.О. Леонт'єв, Г.П. Шевченко), культура мови та роль спілкування і педагогічної взаємодії в розвитку професіоналізму майбутнього спеціаліста (Б.Г. Анан'єв, Т.В. Вільчинська, В.А. Канкалик, А.В. Петровський, Ю.О. та ін.), лінгвістичні та психолінгвістичні особливості процесу комунікації (Т.В. Рябова), основи теорії комунікації (Т.М. Надіїна), спеціально організована діяльність особистості та її розвиток у процесі діяльності (Л.С. Виготський та ін.); роль гри в процесі вивчення іноземної мови (Н.Г. Баришнікова, А.О. Вербицький, Ю.М. Друзь, С.І. Мельник); ігрові форми розвитку іншомовної комунікації (П.Б. Баранов, Н.І. Гез, І.Н. Горелов, Е.П. Шубін); комунікативний підхід до викладання іноземних мов (І.А. Зимня, Є.І. Пассов, Г.А. Китайгородська, І.Л. Бім та ін.).

**Мета** – розглянути шляхи формування комунікативної культури студентів медичних університетів на заняттях з англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема переорієнтації освітнього процесу із завдань ретрансляції знань і досвіду на завдання навчання студентів навичкам їх самостійного придбання і перетворення є актуальною для вищих медичних навчальних закладів. Варто враховувати інноваційний характер діяльності освітніх установ, інтегративну міждисциплінарну організацію змісту освіти, зростання духовності в структурі особистісних характеристик спеціаліста медика, спрямованість на формування у випускників культури клінічного мислення, а також комунікативної культури.

Але незважаючи на чіткі тенденції до посилення психологічної підготовки фахівців сфери «людина – людина», все ще незаслужено мало уваги приділяється комунікативній культурі випускника, що визначає його місце в системі професійної діяльності та суспільства в цілому.

Тому особливо актуальним у підготовці майбутніх лікарів буде включення до освітніх програм питань, пов'язаних із формуванням комунікативної культури (Консультації з проблеми комунікацій «лікар-пацієнт», 15-18 червня 1993 Женева, Всесвітня організація охорони здоров'я), покликаної дати майбутнім медикам ключові уявлення і навички, що забезпечують соціально і професійно прийнятний рівень міжособистісної взаємодії.

Комунікативна культура студентів медичних університетів передбачає індивідуально-психологічні властивості особистості та комунікативні здібності, що забезпечують ефективність її спілкування з іншими особистостями. Структура комунікативних здібностей студента медичного університету дворівнева. Перший рівень – психологічний: активність, товариськість (контактність), комунікативність, чуйність, ініціативність. Другий рівень – соціо: компоненти комунікативної поведінки (положення в просторі, пантоміма, жести, міміка, словесні висловлювання, швидкість реакції, спостереження за партнером, комунікативна взаємодія). Для розвитку комунікативної культури студентів медичного університету на заняттях з англійської мови необхідно створити спеціальну систему занять, котра включала би роботу з текстами англійською мовою, що містять теоретичний матеріал з різних аспектів психології спілкування і діалогами на побутові та ділові теми. Пропонована система занять надає ефективний вплив на розвиток комунікативних здібностей студентів медичного університету за допомогою формування понять з різноманітних аспектів психології спілкування, поєднуючи в ситуаційному підході роботу з різними видами текстів англійською мовою (інформаційними, психологічними завданнями, психологічними інструкціями) і виконання творчих завдань до діалогів на занятті з англійської мови.

Комунікативна функція постає як комплексна, що включає кілька взаємопов'язаних аспектів. За допомогою мови здійснюється передача думок і почуттів від однієї людини до іншої. Через неї здійснюється вплив, встановлюється контакт зі співрозмовником. Очевидна нерозривність мови та комунікативної функції. Виходячи з теми нашого дослідження, логічно припустити, що розвиток комунікативної культури передбачає розвиток мови. Отже, навчальний предмет, основним завданням якого є навчання мови, може сприяти процесу розвитку комунікативної культури.

Під час вивчення іноземної (англійської) мови забезпечується: загальний розвиток студентів, розширення кругозору, знань про навколишній світ, про людей, які розмовляють цією мовою; цілеспрямоване виховання студентів у цілому, а також певних якостей особистості, необхідних для їх професійного становлення; внесок до культури розумової праці; розвиток творчих здібностей студентів; розвиток пізнавальної і комунікативної функції мислення; сприяння підвищенню мовної культури.

Іноземна мова є джерелом інформації і засобом розвитку комунікативних здібнос-



тей через організацію навчального процесу. Вплив навчального процесу на розвиток комунікативних здібностей у студентів вузу переважно залежить від того, що стане матеріалом завдань, що вирішуються ними, як будуть ставитися і прийматися ці завдання, як і які способи їх вирішення будуть освоюватися студентами. Завдання – це як би інваріантний момент навчання, притаманні всім видам і формам засвоєння досвіду, незалежно від того, чи йде мова про досвід когнітивний, практичний, творчий або особистісно-смісловий [5, с. 139]. Дати студенту знання законів соціальної взаємодії за допомогою роботи з текстом, що містить інформаційний матеріал щодо аспектів психології спілкування, – значить сформулювати в нього поняття про різні аспекти психології спілкування.

Формування понять відбувається по етапах формування розумових дій, описаних П.Я. Гальперінім. Розвиток комунікативних здібностей відбувається в психічній діяльності, конкретний зміст якої розкривається в розумовій дії, отже, формуючи в студента поняття, що розкривають закони спілкування людей, ми намагаємося зняти проблему психологічного «бар'єру» під час виконання мовних вправ, безпосередньо спрямованих на навчання спілкуванню, і сприяємо розвитку комунікативних здібностей [1].

**Мета статті** – виокремити шляхи формування комунікативної культури студентів медичних університетів на заняттях з англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти в Україні пріоритетним є вивчення англійської мови. Саме тому для України, яка намагається увійти в глобальний економічний простір як рівноправний партнер, підготовка фахівців із вищою освітою, що адекватно володіють англійською мовою, стає державним завданням.

Під час організації навчання ділової англійської мови (Business English) у вищих навчальних закладах України передусім слід враховувати сучасні тенденції:

1) моделювання реального процесу здійснення ділової активності англійською мовою через широке використання ділових ігор та використання навчальних проєктів, тобто через так зване експериментальне навчання (experiential learning), або «навчання через роблення» (learning by doing);

2) переорієнтація з навчання мови та спілкування нею на навчання культури ділового спілкування в межах конкретного мовного соціуму зі специфічними особливостями комунікативної поведінки, характерними саме для цього соціуму;

3) розвиток у процесі навчання ділової англійської мови «міжкультурної особистості», що дає можливість спілкуватися англійською мовою з представниками різних культур, адаптуючись до тих соціокультурних норм, які є прийнятними для співбесідників. Ця тенденція є прямим наслідком попередньої;

4) широке використання інтернет-технологій як засобу отримання найновішої інформації англійською мовою, щоб безпосередньо спиратися на цю інформацію в процесі навчання. Ця тенденція є проявом іншої, ширшої – спиратися в навчальному процесі не тільки на навчальні (підручники і тексти, з них навчальні аудіо- та відеоматеріали), а й на реальні автентичні джерела, наприклад, ділову періодику англійською мовою тощо. Крім того, інтернет-технології використовуються для виведення навчального спілкування діловою англійською мовою за межі аудиторії через встановлення онлайн-зв'язків та організацію спілкування тих, хто навчається, з носіями мови, які також вивчають англійську мову, виконання з ними спільних англомовних проєктів тощо;

5) впровадження так званого змішаного навчання (blended learning), яке розвиває попередню тенденцію і дає змогу так будувати навчальний процес, що лише частина занять проводиться як аудиторні. Решта занять організуються за принципом дистанційного навчання, тобто ті, хто навчається самостійно, виконують завдання та опрацьовують матеріали, одержані через мережі інтернет та інтранет. Тим самим реалізується загальна освітянська тенденція сьогодення, що базується на вимогах Болонського процесу: перенести акценти з аудиторної на самостійну роботу слухачів або студентів;

6) відхід від викладання суто національних варіантів англійської мови (британського або американського) та перехід до вивчення так званих World Englishes («світових англійських») та / або International English (English as a lingua franca), тобто того міжнародного варіанту англійської мови, володіння яким дає змогу користуватися цією мовою саме як міжнародним засобом спілкування з будь-якими особами, які нею володіють, незалежно від того, чи є вони її носіями, чи ні;

7) створення такої системи тестування та оцінювання рівня володіння навичками та вміннями спілкування діловою англійською мовою, яка б відображала реальні потреби фахівців в англомовній діловій комунікації і наближалася до реальних ситуацій та умов цієї комунікації.



Центром із розроблення та розповсюдження у світі зазначених тенденцій у викладанні ділової англійської мови є Міжнародна асоціація викладачів англійської мови як іноземної (IATEFL) зі штаб-квартирою у Великій Британії. Основна мета діяльності IATEFL / BESIG – допомога викладачам ділової англійської мови в усьому світі підтримувати якомога вищий рівень ефективності своєї праці, що відповідав би найсучаснішим вимогам, досягненням і тенденціям [6, с. 46].

Успішність оволодіння іноземною мовою визначають не тільки розумові процеси, але й емоційна сфера учнів. Ідея про істотний вплив почуттів на ефективність навчання взагалі і засвоєння іноземної мови зокрема набула розвитку в рамках гуманістичної психології, засновником якої вважається американський психолог Карл Роджерс (Carl Rogers). Гуманістична концепція Роджерса щодо навчання іноземних мов знайшла розвиток у працях Каррена і багатьох інших дослідників, які серед важливих для вивчення іноземних мов характеристик особистості називають мотивацію, рівень тривожності, рівень самооцінки, схильність до ризику, екстравертованість.

Загалом комунікативні методи навчання, незважаючи на їх різноманіття, характеризуються такими рисами:

1) мета навчання вбачається у формуванні компонентів комунікативної компетенції (лінгвістичного, соціокультурного, компенсаторного), а не обмежується граматичною або навіть лінгвістичною грамотністю;

2) організація мовного матеріалу орієнтована не на форму, а на функцію, через яку навчають і формі мовлення;

3) лексична і граматична правильність мови є другорядними стосовно вираження думки. Головним критерієм успішності вважається передача або сприйняття потрібного повідомлення;

4) в комунікативно орієнтованому навчанні кінцевою метою є продуктивне використання мови в невідпрацьованих, нових контекстах (unrehearsed contexts) під керівництвом, а не контролем викладача;

5) характерними рисами комунікативної діяльності є: інформаційна прогалина (information gap), зворотний зв'язок (feedback), вибір (choice) і автентичність матеріалів. Інформаційна прогалина існує тоді, коли одна людина знає щось, чого не знає інша. «Зворотний зв'язок» має на увазі одержання сигналу від реципієнта, що мовне повідомлення, отримане ним, зрозуміле, тобто передбачає реакцію на прослухане, прочитане. «Вибір» означає свободу варі-

ювання форми вираження того або іншого комунікативного наміру, іншими словами, що суб'єкт мовлення має вибір: що сказати і як про це сказати. Автентичність матеріалів є, мабуть, найбільш визнаною характеристикою сучасного навчання іноземних мов.

Таким чином, комунікативні методи навчання, розроблені на базі гуманістичної психології, спонукають по-новому розглядати традиційні способи і прийоми навчання іноземної мови у відсутності природного мовленнєвого середовища [2, с. 227].

За останній час значної популярності в США набула психолінгвістична модель навчання іноземних мов Стівена Креша (Stephen Krashen), основу якої складають п'ять гіпотез:

1) гіпотеза про відмінність між «набуттям» мови і її «вивченням» (Acquisition-Learning Hypothesis) підкреслює, що набуття не збігається з вивченням. Набуття має індуктивний і підсвідомий характер і більше схоже на процес оволодіння рідною мовою. Вивчення іноземної мови передбачає свідоме засвоєння правил і винятків із них і відбувається за допомогою дедуктивних когнітивних процесів;

2) гіпотеза про природний порядок вивчення мови (Natural Order Hypothesis). Відповідно до неї, надаючи великого значення «вивченню», ми порушуємо природний порядок «набуття» іноземної мови. Граматична послідовність матеріалу має мало користі, він повинен градуватися за ступенем «зрозумілості» (comprehensibility), щоб підсилити «набуття»;

3) гіпотеза про монітор (Monitor Model) стверджує, що вивчене знання не може переходити в набуте, оскільки ці види знань по-різному зберігаються в пам'яті (роль вивчених знань зводиться лише до монітора (самоконтролю)). Використання знань залежить від індивідуально-психологічних особливостей учня: «імпульсивні» (monitor under-users) говорять, не надаючи значення правильності форми; «надобережні» (monitor over-users) бояться сказати щось іноземною мовою, напружено пригадуючи правила. Між ними знаходиться оптимальний варіант (optimal monitor users), до якого слід прагнути;

4) гіпотеза про рівень введення інформації (The Input Hypothesis) стверджує, що найважливішою умовою «набуття» мови є введення інформації усно або письмово на одну сходинку вище певної доступності;

5) гіпотеза про роль почуттєвого фільтра (The Affective Filter Hypothesis) враховує гуманістичну концепцію впливу афективної сфери на засвоєння іноземної мови. У відпо-



відності з нею набуття здійснюється швидше в умовах низького рівня тривожності і повної відсутності «захисної» реакції. Створенню цих умов сприяє: зрозумілість і доступність введення нової інформації; створення сприятливого психологічного мікроклімату; врахування почуттєвого компонента при введенні нової інформації [2, с. 226].

Формування комунікативної культури студентів медичних університетів здійснюється через традиційні методи навчання іноземної мови, котрі передбачають створення штучних ситуацій на заняттях. Досить ефективним засобом забезпечення професійної спрямованості, як засвідчує наш досвід, є постановка педагогічних завдань, котрі включають актуальні для студентів ситуації з їх педагогічного досвіду, набутого під час безперервної практики; ознайомлення з педагогічною теорією, її понятійним апаратом; вивчення передового педагогічного досвіду, «авторських шкіл» відомих педагогів, імітаційне моделювання [4, с. 23–24].

У рамках особистісно-орієнтованого підходу ми також розглядаємо технологію контекстного навчання, запропоновану А. Вербицьким, яке передбачає предметне та соціальне моделювання майбутньої професійної діяльності спеціаліста та засвоєння ним абстрактних знань професії. Найбільш поширеними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, проблемні методи, ділові та рольові ігри, інші інтерактивні методи навчання [7, с. 118].

**Висновок.** Отже, застосування педагогічних завдань на заняттях з іноземної мови дає можливість формувати у студентів комунікативну культуру, уміння і навички іншомовного спілкування; розвиває звичку взаємоконтролю; сприяє реальній, особистісно значущій підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності; робить заняття з іноземної мови більш цікавими, змістовними; дає можливість студентам

частіше висловлювати свої думки, почуття, оцінки, тобто використовувати іноземну мову з професійною метою.

Орієнтація занять з іноземної мови на розвиток професійно необхідних комунікативних умінь і навичок, комунікативної культури забезпечує реалізацію принципів контекстного підходу в навчанні, підвищує навчальну мотивацію студентів і успішність засвоєння іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Горюнова Е.М. Развитие коммуникативных способностей студентов технического вуза при обучении иностранному языку / Е.М. Горюнова / Автореф. дисс. канд. псих. наук. Специальность: 19.00.07 – педагогическая психология. – Тула, 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-razvitiye-kommunikativnyh-sposobnostey-studentov-tehnicheskogo-vuza-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku>.
3. Комарова І.І., Калініченко А.І. Концепції навчання іноземних мов в англomовних країнах / І.І. Комарова, А.І. Калініченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – № 18. – 2006 р. – 242 с.
4. Комарова І.І. Контекстний підхід до вивчення іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі / І.І. Комарова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – № 12. – 2005 р. – 224 с. – С. 23–25.
5. Сафонов, В.С. Особливості довірчого спілкування: Дисс. канд. псих. наук / В.С. Сафонов. – М., 1977. – 247 с.
6. Холод Б., Тарнопольський О., Кожушко С. Навчання ділової англійської мови та вища освіта в Україні / Б. Холод, О. Тарнопольський, С. Кожушко // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 46–47.
7. Хомяковська Т.О. Технологія «Case-Study» як метод контекстного навчання у процесі викладання іноземної мови / Т.О. Хомяковська // Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. – Серія : Соціально-гуманітарні науки / Гол. ред. Калетник Г.М. – Вінниця ТОВ фірма «Плагнер» : ВНАУ, 2015. – Вип.4. – 146 с. – С. 117–125.



УДК 378.22.001.76

## ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Ковальчук О.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки вищої школи  
Академія рекреаційних технологій та права

У статті акцентовано на використанні інноваційної професійної діяльності в підготовці магістрів та необхідності її практичного застосування. Виокремлено поняття «підготовка» та «готовність» щодо зазначеної якості, та окреслено їх зміст. Виділено основні напрями у підготовці магістрів до інноваційної професійної діяльності.

**Ключові слова:** інноваційна діяльність, підготовка магістрів до інноваційної професійної діяльності, готовність магістрів до інноваційної професійної діяльності.

В статье сделан акцент на использовании инновационной профессиональной деятельности в подготовке магистров и необходимости ее практического применения. Выделены понятия «подготовка» и «готовность» к указанному качеству и обозначено их содержание. Выделены основные направления в подготовке магистров к инновационной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, подготовка магистров к инновационной профессиональной деятельности, готовность магистров к инновационной профессиональной деятельности.

Kovalchuk O.M. INNOVATIONAL ACTIVITY IN THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING IN MASTERS' TRAINING CONDITIONS

In the article the attention is focused on the use of innovative professional activity in masters' training and the need for its practical application. The concepts of "training" and "readiness" are singled out to the specified quality and their contents are outlined. The main directions in masters' training for innovative profession activity are underlined.

**Key words:** innovational activity, masters' training for innovational professional activity, masters' readiness for innovational professional activity.

**Постановка проблеми.** Нинішній етап розбудови системи вищої освіти пов'язаний із формуванням інноваційних структур, в яких увага сконцентрована на нових знаннях, подальшому розвитку науки та впровадженні її досягнень через підготовку висококваліфікованих професіоналів, здатних оперувати сучасними технологіями.

Учені одностайні в думці, що знання і застосування основ педагогічної інноватики забезпечує вищу якість діяльності будь-якої соціальної (соціально-педагогічної) системи (організації, установи, закладу), робить її більш конкурентоспроможною в ринкових умовах та умовах політичної й економічної трансформації суспільства.

Освітня інноватика характеризує сутнісний зв'язок теорії і практики освітньої діяльності, визначає її норми, характерні для інноваційних перетворень, органічно перетворює процеси створення та впровадження новацій на практиці. Основними складовими елементами освітньої інноватики, що розкривають її суть, є: а) теорія створення інновацій у системі освіти; б) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті; в) технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій [10].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомим підґрунтям стали праці провідних дослідників стовоно розвитку вищої педагогічної освіти (С. Архангельського, В. Бондаря, С. Вітвицької, Н. Волкової, О. Дубасенюк, О. Глузмана, В. Кременя, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, В. Семиченко, О. Семеног), неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюна, А. Лігоцького, В. Лутая, С. Сисоевої), професійної підготовки (С. Архангельського, І. Богданової, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Ліненко), підготовки до інноваційної педагогічної діяльності (К. Ангелоські, Х. Бернета, В. Беспалько, Х. Білла, І. Богданової, С. Вітвицької, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Кларіна, Н. Клокар, В. Ніколко, Л. Подимової, Н. Юсуфбекової).

**Постановка завдання.** З огляду на вищевикладене, можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у визначенні важливості інноваційної діяльності в організації підготовки магістрів та її практичному застосуванні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вважаємо за необхідне наголосити, що поліструктурованість інноваційного процесу має належним чином враховуватись у підготовці магістрів до інноваційної



діяльності. Системоутворюючим ядром забезпечення якості магістерської освіти у цьому контексті є збалансована відповідність сукупності знань, вмінь, навичок, компетенцій інноваційним перспективам професійної діяльності магістра на рівні створення, освоєння та застосування освітніх новацій.

Інноваційна діяльність за своєю сутністю є також багатокомпонентною. Науковці визначають її по-різному: як розуміння швидкоплинних процесів; формування нового типу мислення; особистісне розуміння професійної діяльності у системі інших видів діяльності; порівняння результатів якості діяльності з передбачуваними чи запланованими; знання сучасних технологій діяльності [2].

Процесуальність поняття «інноваційна діяльність» відображається у комплексі практичних дій, спрямованих на використання науково-технічних результатів з метою отримання нових або поліпшення наявних технологій, методів управління [9, с. 9].

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що інноваційна педагогічна діяльність передбачає здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних і продукування нових педагогічних ідей, оприлюднення результатів, забезпечення умов їх реалізації у системі освіти [1, с. 33–34]. Для повноцінного та ефективного розвитку інноваційної діяльності велике значення має створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості: матеріальних, інформаційних, педагогічних, психологічних.

Л. Даниленко розмежовує поняття «інноваційна діяльність» та «інноваційна освітня діяльність». Під інноваційною діяльністю розуміється процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку [6]. Інноваційна освітня діяльність визначається як процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти. Таке розуміння уможливорює висновок, що для здійснення інноваційної освітньої діяльності учасникам освітнього процесу необхідно додавати більше зусиль і творчості; успіхи окремих людей і організацій значною мірою залежать від їх здатності продукувати і приймати нововведення [6].

Отже, правомірно стверджувати, що інтеграція інноваційної та педагогічної діяльності допоможе реалізації розвитку особистості у процесі навчання, що стає стрижневим поняттям педагогічного процесу, сутнісним,

глибинним поняттям науки й визначає сучасні вимоги до організації професійної підготовки в умовах магістратури. З огляду на це, основною ідеєю інноваційно зорієнтованої професіоналізації магістрів гуманітарних спеціальностей є накладення за своєю сутністю студентами теоретичних знань про інноваційні процеси на «канву» майбутньої професійної діяльності шляхом послідовного моделювання предметного і соціального змістів педагогічної діяльності, проєкції нормативно заданих вимог до майбутніх фахівців у площину індивідуальних особливостей студентів та побудови на цій основі індивідуальних освітніх траєкторій.

Таким чином, ми розглядаємо інноваційну діяльність як комплексну, творчу діяльність, спрямовану на створення, упродовження та розповсюдження інновацій у педагогічній теорії та практиці [8]. У цьому контексті *інноваційну освітню діяльність магістра* інтерпретуємо як процес реалізації особистістю інноваційно зумовлених знань, умінь, навичок, компетенцій на рівні вивчення, апробації, створення та застосування освітніх новацій.

Відомо, що освітня програма підготовки магістрів як логічний етап ступеневої вищої освіти, яка відповідає соціальному замовленню на кваліфікованих фахівців у будь-якій галузі, має характеризуватися міждисциплінарністю, збалансованістю фундаменталізації та профілізації змісту освіти.

На рівні спеціалізованої магістерської підготовки відбувається не тільки синтез отриманих раніше наукових знань та їх поглиблення, але й надається можливість реалізувати індивідуальну освітню і науково-дослідницьку програму, що розкриває творчі здібності й інноваційні прагнення особистості магістранта як дослідника і новатора. Цього передбачається досягати як шляхом значної долі елективних курсів у програмі спеціалізованого навчання, так і шляхом спеціально організованої науково-дослідницької підготовки, що передбачає пріоритет власної пошуково-дослідницької роботи магістранта, яка проводиться під керівництвом висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів і найбільш досвідчених викладачів-дослідників. Водночас у документах, які стосуються організації науково-дослідницької діяльності студентів-магістрантів [5], найчастіше декларується, що її комплексна реалізація має забезпечити вирішення таких завдань:

– формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;





– використання потенціалу технологій переджувального навчання, досягнення високого професіоналізму;

– розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей магістрантів у процесі розв'язання практичних завдань;

– прищеплення навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;

– розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у практичній роботі, залучення найздібніших до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;

– необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;

– розширення кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.

Отже, підготовка магістрів – це процес отримання знань, набуття навичок та вмінь, що дає змогу ефективно функціонувати в галузях діяльності, яку вони обрали. Це сукупність елементів педагогічного процесу, які спрямовані на формування творчої особистості, здатної до самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення, підвищення своєї майстерності та компетентності у професійній діяльності, готової до змін та нових вимог суспільства.

На підставі сказаного узагальнюємо, що підготовка магістрів до інноваційної професійної діяльності – це система взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, форм, засобів, принципів та результату), що є цілісним утворенням.

Таким чином, зміст підготовки до інноваційної професійної діяльності охоплює систему особистісних, культурних, духовних, професійних знань, умінь, навичок, якостей майбутнього фахівця, що формується в процесі такої підготовки з урахуванням інноваційних змін у суспільстві, економіці, науці, техніці, культурі тощо.

Мета даного процесу полягає у розвитку творчої особистості на засадах педагогічної інноватики, розвитку гармонійного мислення, сприйняття інакомислення, ознайомлення та запровадження інноваційних технологій у практику.

У підготовці магістрів до інноваційної діяльності можна виділити такі напрями: реструктуризація навчального процесу з раціональним використанням навчального часу; створення нових науково-методичних і навчально-дидактичних ресурсів; інтенсифікація навчального процесу на основі активних методів навчання з використанням знань іноземної мови; влиття в інформаційний світовий науковий простір із використанням комп'ютерних технологій; впровадження сучасних інноваційних дидактичних систем.

Успішне виконання будь-якого виду діяльності передбачає сформування в особи-

стості готовності до неї. Саме готовність до діяльності є однією з головних передумов її реалізації. Майбутні магістри мають бути психологічно готовими до інновацій, сприймати адекватно оновлення та зміни. Є багато фахівців, які мають професійний досвід, професіоналізм і компетентність високого рівня, однак їм доволі важко адаптуватися до вимог інноваційної професійної діяльності. Серед таких причин – відсутність необхідних знань та вмінь щодо природи інновацій та оновлень; брак часу на самопідготовку або небажання продовжувати самоосвіту; моральна неготовність до змін і внутрішній опір нововведенням. Таким чином, важливо звернути увагу на готовність майбутнього фахівця до професійної інноваційної діяльності ще на стадіях навчання.

Поняття «готовність» – це психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба щоразу формувати у зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність є визначальною передумовою успішної діяльності [7, с. 20].

Більшість науковців розглядають підготовку студентів до формування професійних якостей, зокрема й готовність до різних видів педагогічної діяльності, як процес, що має свої власні особливості і закономірності. Саме тому терміни «підготовка» та «готовність» трактуються не як синоніми, хоча дуже тісно пов'язані між собою. Це пояснюється тим, що та чи інша якість готовності фахівця визначається тим, яку саме він проходив підготовку. Під терміном «підготовка» розуміється динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної властивості, як готовність [4].

Професійна готовність є метою та закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Тлумачний словник трактує поняття «готовність» як стан людини, що приготувалась, зібралась в усьому, пристосувалась до чогось, може і бажає щось виконати [3, с. 387].

Невід'ємною складовою в організації підготовки магістрів є їх творчість, яка проявляється індивідуально. Адже не кожен фахівець здатен брати на себе відповідальність, вчасно враховувати сучасні зміни, організовувати навчально-виховний процес із прогностичним спрямуванням, мати адек-



ватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, готовність до сприйняття нової інформації, володіти мистецтвом рефлексії. Саме творчість нероздільно пов'язана з інноваційною діяльністю, вона породжує нове знання, це також процес, в якому проявляється самостійність, ініціатива, потреба в більш повній реалізації знань, умінь і навичок, безперервному професійному зростанні, використанні нестандартних рішень.

Магістри – це студенти з високими інтелектуальними здібностями, які націлені на наукові дослідження. Тому потрібно стимулювати їх подальший розвиток впродовж усього періоду навчання, навчаючи методології творчої діяльності, прийомам розвитку творчої уяви та фантазії.

Вагомим елементом у професійній підготовці магістрів є володіння іноземною мовою для відкритості у міжнародному спілкуванні, обміні провідними ідеями у закордонних публікаціях та конференціях, користуванні електронними бібліотеками та електронними джерелами.

**Висновки з проведеного дослідження.** Проблема професійної інноваційної діяльності є дуже важливою, актуальною і, з практичної точки зору, необхідною, тому що в реальності практично від усіх випускників вищої школи, а особливо магістрів, вимагається бути готовими до такої діяльності. Ця здатність на 90% залежить від особистісної мотивації. Саме тому ми вважаємо, що варто приділити увагу розвитку цього аспекту, дослідити і розкрити його докладніше.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко Н. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності

: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Василенко. – К., 2007. – 213 с.

2. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование / В. Ващенко // Вестн. высш. шк. – 2000. – № 6. – С. 23–25.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) ; уклад. і голов. ред. В. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

4. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. / С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури. 2003. – 316 с.

5. Голубенко Л. Магістерська робота : метод. реком. / Л. Голубенко, М. Князян, О. Цокур. – Одеса : Астропринт, 2007. – 58 с.

6. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Л. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.

7. Дьяченко М. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.

8. Ковальчук О. Готовність майбутніх учителів до самоуправління інноваційною діяльністю / О. Ковальчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. 2. – С. 33–38.

9. Микитюк П. Інноваційна діяльність : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. Микитюк, Б. Сенів. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

10. Фурман А. Методологічний аналіз системи розвивального навчання / А. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7–22.

11. Хомерики О. Развитие школы как инновационный процесс : метод. посіб. для руководителей образовательных учреждений / О. Хомерики, М. Поташник, А. Лоренсов ; под ред. М. Поташника. – М. : Новая школа, 1994. – 64 с.

12. Хромова В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Хромова. – Луганськ, 2012. – 343 с.



УДК 378.937:796.03:62

## ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ В КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Конох А.А., аспірант  
кафедри туризму

*Запорізький національний університет*

У статті розкриваються шляхи оптимізації змісту освіти майбутніх фахівців екологічного туризму у вищих навчальних закладах через впровадження сучасних методів навчання. Викладено пріоритети основних видів сучасних інноваційних технологій та їх використання в освітньому процесі університетів. Розкривається зміст підготовки майбутніх фахівців екологічного туризму, який базується на теорії і технології цілісної педагогічної діяльності, що спрямована на всебічний їх розвиток.

**Ключові слова:** *оптимізація, екологічний туризм, професійна освіта, методи навчання, майбутні фахівці.*

В статье раскрываются пути оптимизации содержания образования будущих специалистов экологического туризма в высших учебных заведениях через внедрение современных методов обучения. Изложены приоритеты основных видов современных инновационных технологий и их использования в образовательном процессе университетов. Раскрывается содержание подготовки будущих специалистов экологического туризма, которая базируется на теории и технологии целостной педагогической деятельности, которая направлена на всестороннее их развитие.

**Ключевые слова:** *оптимизация, экологический туризм, профессиональное образование, методы обучения, будущие специалисты.*

Konoh A.A. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR SUSTAINABLE TOURISM IN A CLASSICAL UNIVERSITY

The article describes the ways of optimizing the content of education of future specialists of ecological tourism in higher education through the introduction of modern teaching methods. Sets out the priorities of the main types of modern innovative technologies and their use in educational process of universities. The content of training of future specialists in ecological tourism, which is based on theories and technologies of holistic pedagogical activities that are aimed at their comprehensive development.

**Key words:** *optimization, eco-tourism, vocational training, methods of training future specialists.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на місце та роль туризму в житті суспільства, держава, Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про туризм» проголошує туризм одним із пріоритетних напрямів розвитку економіки та культури і створює умови для туристичної діяльності [5]. Подальший динамічний розвиток туризму зумовлює необхідність удосконалення якості підготовки кадрів, забезпечення галузі туризму фахівцями, які відповідали б міжнародним стандартам, тому формування змісту згідно з вимогами освіти є важливою науковою проблемою професійної підготовки спеціалістів.

Одним із вагомих елементів системи освітнього процесу професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є методи навчання.

Метод навчання визначається нами як спосіб досягнення навчальної мети, системи цілеспрямованих, послідовних, взаємопов'язаних дій викладачів і студентів, які забезпечують якісне засвоєння змісту професійної освіти.

Методи навчання багатофункціональні. У нашому дослідженні вони виконували

мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, організаційну та оздоровчу функції і реалізувались через сукупність прийомів, кожний з яких є окремою дією, яка утворює спосіб досягнення певної мети, що входить до системи діяльності, спрямованої на досягнення власної мети.

Отже, метод навчання студентів – це стратегічна категорія навчання, прийом – його тактичний вияв. Сукупність прийомів і становить конкретну тактичну систему, яка веде до досягнення стратегічної мети навчання [1]. Так, лекція викладача (як розповідь) може включати постановку запитань, порівняння, узагальнення, наведення прикладів, ілюстрування тощо. Інколи функцію прийому в реалізації методу може виконувати інший метод, роль якого в цьому випадку допоміжна. Пояснюючи спосіб дій під час туристичного маршруту, викладач може використати як допоміжні прийоми елементи бесіди, так і практичні вправи студентів.

Важливе місце як у сучасній загальноосвітній, так і вищій школі посідає проблема оновлення методів навчання. Вона є акту-



альною, тому що її вирішення забезпечує оптимізацію навчально-виховного процесу під час професійної підготовки і студентів взагалі, і майбутніх фахівців із екологічного туризму зокрема. Сьогодні список оновлених методів поповнився групою інтерактивних методів.

### **Ступінь розробленості проблеми.**

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що вітчизняною і зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід підготовки майбутніх фахівців із туризму [2].

Разом із тим питання професійної підготовки майбутніх фахівців з екологічного туризму у вищих навчальних закладах досі не є предметом спеціального дослідження. І це тоді, коли дослідження з туристської освіти і підготовка туристських кадрів – один із важливих напрямів пізнання життєдіяльності суспільства.

На сьогодні ще недостатньо виявлено сутність, зміст, структуру професійної підготовки майбутніх фахівців з екологічного туризму у вищих навчальних закладах. Не зовсім якісною є програма їх підготовки. Відсутня технологія цієї спеціальної підготовки [3; 4].

Отже, виникає необхідність усунення протиріч між: потребою суспільства і закладів освіти у висококваліфікованих фахівцях з екологічного туризму і відсутністю розробок і обґрунтування теоретико-методичних засад технології навчального процесу майбутніх фахівців з вищезначеної галузі; необхідністю вирішувати майбутнім фахівцям складні професійні цілі та завдання в закладах освіти і станом їхньої педагогічної майстерності.

**Постановка завдання.** Метою статті є розкриття сутності інтерактивних методів навчання студентів, які спрямовувались на оптимізацію освітнього процесу у вищому навчальному закладі III-IV рівня акредитації.

**Виклад основного матеріалу.** У ході дослідження нами відбирались методи як за джерелами здобуття знань (словесні, наочні, практичні), так і за характером пізнавальної самостійності: репродуктивні, пошукові, дослідницькі, проблемного викладання, метод проектів, мозкова атака, навчальний діалог, моделювання ситуації за заданим алгоритмом та ін. Ці методи ми відносили до інтерактивних.

Відбір нових методів та їх перевага зумовлювались такими чинниками: докорінною зміною цілей вищої освіти за спеціалізацією екологічного туризму; вимогами соціального замовлення, що на перше місце ставить культурне та духовне зростання студентів; особистісно-орієнтованим

навчанням, спрямованим на суб'єктивну діяльність студентів; розвиваючим навчанням, котре не обмежується лише знаннями, а включає також інформаційний (знання, вміння і навички виступають як об'єкти засвоєння) і діяльнісний (постійна взаємодія студента з предметом; знання, вміння і навички розглядаються як спосіб діяльності, спрямований на розвиток особистості) компоненти.

Передбачалось, що освітній процес на факультеті фізичного виховання із спеціалізацією «Екологічний туризм» буде ефективно функціонувати, якщо впроваджувати разом із традиційними й інноваційні методи навчання – активні та інтерактивні, засновані як на діалогових, так і на монологічних формах процесу пізнання в професійній освіті.

Використання інтерактивних методів передбачало організацію навчального процесу студентів в інтерактивному режимі, який залежав від навчального простору аудиторії та змісту діалогу. Щоб діалогова форма взаємодії студентів давала можливість вирішувати висунуті питання спільно, необхідно змінити їх розташування, що орієнтовано на спілкування віч-на-віч.

Другим важливим аспектом інтерактивного навчання є зміст діалогу.

Відомо, щоб максимально забезпечити умови для вільного обміну думками, необхідно вирішувати не лише освітні завдання, але й підтримувати членів групи у спільній праці. Тому об'єднання студентів у діалогові групи бажано організовувати «за бажанням» та за «дуальністю».

Перший вид об'єднання враховував міжособистісні зв'язки, другий – дуалізував (доповнював) «слабких» студентів сильними та терплячими. Частіше всього в першому виді об'єднувались студенти, однакові за інтелектуальним і фізичним розвитком. Під час формування груп інтерактивного навчання брався до уваги також і зміст визначеного завдання, тому в групі об'єднували студентів як з однаковими, так і з протилежними поглядами, що робило обговорення проблеми цікавим, жвавим, оптимістичним.

Певне місце серед інтерактивних методів посідає метод дидактичних дискусій, які частіше пов'язані з поясненням нового навчального матеріалу в лекції, в груповій дискусії, за круглим столом; при мозковому штурмі; загальній дискусії; метаплані. Серед цих видів виділяли «мозкову атаку» та розглядали її як метод вирішення невідкладних завдань за мінімальний час. Це вимагало від студентів викладання найбільшої кількості ідей за короткий час, обговорення та здійснення їх селекції.



Метод «мозкової атаки» використовувався викладачами для розвитку творчих здібностей студентів під час обговорення маршрутів туристського походу; змісту різних заходів, свят під час походу; розробки етапів походу, відбору знаряддя, оздоровчих технологій, пошуку найбільш ефективного вирішення проблем на маршруті. При цьому прагнули до того, щоб було багато найрізноманітніших ідей, якими б вони не були «фантастичними».

Для того, щоб студенти вільно висловлювали свої думки та нестандартні ідеї, створювалися умови, що забезпечували ефективність «мозкової атаки»: максимально зацікавлювали всіх учасників у досягненні результатів; чітко додержувались правил мозкової атаки; віддавали абсолютне верховенство керівнику в організації роботи. Головним принципом мозкової атаки було не критикувати, а висловлювати різноманітні думки без страху, що вони будуть недоречними; стимулювати будь-яку ініціативу; прагнути до найбільшої кількості ідей; змінювати, комбінувати, покращувати ідеї, що пропонують студенти.

Окрім діалогових методів, використовували й монологічні методи [1]. Монологічні методи тлумачаться нами як усний виклад знань студентом у вигляді його розповіді з різних тем, які стосуються формування фізичної культури школярів засобами екологічного туризму. Це також лекція, опис, пояснення, доповнення, коментар тощо.

Завдяки цьому методу кожний студент, що ретельно вивчив тему самостійно, мав право прочитати лекцію замість викладача або фрагментарно зробити доповнення до лекції викладача. Таким чином, за роки навчання в університеті всі студенти проводили лекції. Це готувало їх як до викладацької діяльності як в загальноосвітніх школах, так і в педагогічних коледжах і вищому навчальному закладі.

Одним із ефективних методів оптимізації освітнього процесу є розвиток дослідницької діяльності студентів. Дослідницька робота сприяє кращому розумінню реальності розвитку екологічного туризму, чинних тенденцій у ньому, перспектив на майбутнє, постійній адаптації змісту підготовки та зближенню між системою освіти, туристичними зв'язками та ринком туризму. Саме тому до експериментальної діяльності студенти залучались поступово – спочатку під час практичних та семінарських занять в аудиторіях під час розглядання тем, що вимагали моделювання, проектування, прогнозування, а потім під час проходження практики. Зазначимо, що такий конгломерат як операційно-технічна сфе-

ра професійної компетентності майбутніх фахівців екологічного туризму може бути сформований лише в процесі самостійного здобуття студентом теоретичних знань та апробування їх на практиці.

Однією із форм самостійного навчання студентів під час їхньої дослідно-експериментальної діяльності вважаємо проектування та побудову моделей за різними темами, як-от: «Здоровий спосіб життя»; «Використання гігієнічних засобів в оздоровленні учнів»; «Змішане харчування»; «Безпека життєдіяльності учнів на вулиці (у природі, вдома)»; «Оздоровчий вплив екологічного туризму на організм людини». За допомогою моделювання студенти краще досліджували та засвоювали об'єкти, предмети, явища та знання, що пов'язані з фізичним розвитком й оздоровленням їхніх майбутніх вихованців – учнів загальноосвітніх шкіл.

Метод проектів вважаємо ефективною системою навчання, за якою студенти набувають знання, вміння і навички в процесі планування і виконання поступово ускладнених практичних завдань-проектів, пов'язаних із туристичною діяльністю. Проектування студенти здійснювали за такими темами: «Проведення туристських походів»; «Організація туристського походу (екскурсії)»; «Проведення заходів екологічного туризму»; «Система практичних завдань і дій під час підготовки до туристичного походу (проведення походу)».

Під час організації активної педагогічної практики студенти також мали можливість проводити експериментальні зрізи щодо вирішення деяких суперечностей: між обсягом фізичного і психічного навантаження на учнів під час походу та їхніми віковими можливостями; між станом здоров'я учнів і довжиною маршруту.

У ході розробки моделі професійної підготовки фахівців з екологічного туризму ми передбачали, що включення студентів у дослідно-експериментальну роботу буде сприяти формуванню в них мотивації до туристичної діяльності; оздоровленню учнів, з якими вони будуть працювати; піднесенню рівня теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, їхньому інтелектуальному розвитку.

Однією з ефективних форм роботи щодо підготовки студентів до професійної діяльності й організації екологічного туризму є проходження ними практики. Прогнозуючи її в розробленій моделі, передбачалося, що успіх практики залежить від виконання низки умов: попередня підготовка – визначення мети та видів діяльності; призначення керівників практики для кожного студента;



складання звіту про результати практики після її закінчення; співпраця із загально-освітніми школами, туристськими клубами.

Практика здійснювалася у двох різновидах – як «активна діюча підготовка» та «практика професійного розвитку».

Основною метою першої було застосування студентами теоретичних знань під час організації роботи з екологічного туризму. Друга практика передбачала ознайомлення з професійною технологією та розвиток загального уявлення студентів про навчальний заклад, зміст його роботи щодо організації з дітьми різних форм екологічного туризму.

Головним результатом обох видів практики передбачалось формування професійної компетентності майбутніх фахівців в організації екологічного туризму як цінного засобу формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я учнів. Окрім того, практика розвиває професійну зрілість майбутніх фахівців, їхні здібності до адаптації в різних професійних умовах і обставинах.

**Висновки.** Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що від вибору методів навчання, їхнього оновлення залежить удосконалення освіт-

нього процесу. Його оптимізація забезпечується не тільки оновленими теоретичними методами, але й практичними (дослідами, практичними вправами тощо).

Перспективи подальшої дослідної роботи потребують посилення уваги до професійної підготовки фахівців за інтегрованими професіями, гнучкого оновлення змісту вищої фізкультурної освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів на засадах наступності та неперервності; маркетингових досліджень потреби країни у кваліфікованих фахівцях з екологічного туризму.

---

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1994. – С. 141.
2. Дмитрук О.Ю. Екотуризм / О.Ю. Дмитрук, С.В. Дмитрук – К. : Альтерпрес, 2009. – 358 с.
3. Крамаренко А.М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика / А.К. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
5. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про туризм» (№ 1282-ІУ від 18.11.2003), ст. 4.



УДК 378.6

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ

Крикун В.Д., науковий співробітник  
Навчально-науковий центр іноземних мов

*Національного університету оборони України імені Івана Черняховського*

У статті проаналізовано результати формувального експерименту, який проводився для перевірки ефективності педагогічної технології змішаного навчання щодо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. Представлено діагностичні засоби, які використовувались у процесі дослідження рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів іншомовної професійної компетентності слухачів вищого військового навчального закладу. Отримані наукові результати експерименту показали суттєві покращення цих компонентів в експериментальних групах, що вказує на досягнення мети дослідження.

**Ключові слова:** *формувальний експеримент, технологія змішаного навчання, іншомовна професійна компетентність, майбутні магістри військового управління, вищий військовий навчальний заклад.*

В статье проанализированы результаты формирующего эксперимента, который проводился с целью проверки эффективности педагогической технологии смешанного обучения по формированию иноязычной профессиональной компетентности будущих магистров военного управления. Представлены диагностические средства, которые использовались в процессе исследования уровня формирования мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного и рефлексивного компонентов иноязычной профессиональной компетентности слушателей высшего военного учебного заведения. Полученные научные результаты эксперимента показали существенные улучшения вышеуказанных компонентов в экспериментальных группах, что указывает на достижение цели исследования.

**Ключевые слова:** *формирующий эксперимент, технология смешанного обучения, иноязычная профессиональная компетентность, будущие магистры военного управления, высшее военное учебное заведение.*

Krykun V.D. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF TECHNOLOGY OF FUTURE MILITARY MANAGEMENT MASTERS' PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION

The article highlights the results analysis of the forming experiment, which was conducted to verify the effectiveness of blended learning technology, which is aimed at the professional foreign language competence formation of future military management masters. The author presented the diagnostic tools, which were used in the process of studying the levels the motivational and value, cognitive, operational and reflective components formation of the foreign language professional competence of the military students of higher military educational institutions. The obtained scientific results of the experiment showed a significant improvement of these components in the experimental groups. Such results proved the achievement of the research goal.

**Key words:** *forming experiment, blended learning technology, professional foreign language competence, future military management masters, higher military educational institution.*

**Постановка проблеми.** Реалізація моделі формування іншомовної професійної компетентності (далі – ІПК) майбутніх магістрів військового управління (далі – МВУ) у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) була здійснена на основі технології змішаного навчання, яка включала очне навчання та дистанційний компонент.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та методологічні засади розв'язання проблеми формування ІПК військових фахівців розглядалися як українськими, так і зарубіжними науковцями. На сучасному етапі розвитку військової педагогіки велика кількість вчених приділяє значну увагу у своїх дослідженнях питанням професійної підготовки військових фа-

хівців (О.В. Бойко, А.О. Вітченко, О.О. Безносюк, М.І. Нещадим, В.О. Огнев, О.В. Торічний, В.В. Ягупов). Дослідженню феномена ІПК присвятили свої наукові праці Л.П. Маслак, Н.М. Мась, Н.В. Мороз, І.В. Секрет, С.Ю. Ніколаєва та інші [1; 2; 3]. Однак варто зазначити, що, незважаючи на численні наукові розробки, проблема формування ІПК фахівців саме у ВВНЗ залишається малодослідженою.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні ефективності реалізації технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління та проведенні аналізу результатів екс-



периментальної та контрольної груп після завершення формульованого експерименту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У формульованому експерименті, який проходив у 2014–2015 рр. з метою перевірки ефективності педагогічної технології змішаного навчання щодо формування ІПК майбутніх МВУ, брали участь 120 слухачів. До навчальних вибірок не увійшли 20 перших за рейтингом слухачів та 20 останніх. Не залучалися до експерименту майбутні МВУ, які мають високі показники сформованості компонентів ІПК (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного), і слухачі з високим рівнем здібностей до вивчення іноземних мов. Також не увійшли до груп формульованого експерименту майбутні МВУ, які не вивчають або не вивчали англійську мову в системі мовної підготовки Збройних Сил України.

Досліджуваних було поділено на дві групи – експериментальну та контрольну. До експериментальної групи (далі – ЕГ) увійшли 60 слухачів, які вивчали іноземну мову за запропонованою технологією змішаного навчання. До контрольної групи (далі – КГ) увійшли також 60 слухачів, які вивчали тільки «Курс іноземної військової термінології» за традиційним методом у звичайних умовах освітнього процесу ВВНЗ. Групи слухачів були сформовані відповідно до спеціальностей. Рівень сформованості ІПК слухачів не був критерієм під час розподілу на групи.

Підготовка слухачів в експериментальних групах проводилася за спеціальною програмою, яка передбачала забезпечення необхідних педагогічних умов застосування технології змішаного навчання. У майбутніх МВУ ЕГ формування ІПК здійснювалося під час вивчення «Курсу іноземної військової термінології» (як очний компонент запропонованої технології) та за рахунок впровадження розробленого нами спецкурсу «Англійська мова для майбутніх магістрів військового управління» (як дистанційний компонент технології змішаного навчання). При цьому обсяг навчального навантаження слухачів не збільшувався.

Оцінювання ефективності підготовки слухачів за визначеними методиками проводилось за оцінкою середнього рівня підготовки групи (математичного очікування підготовки групи –  $\bar{X}$ ), який визначає відсоток знань, що досягла група слухачів у середньому від загального необхідного рівня підготовки (стандарту). У нашому науковому дослідженні інтервальне оцінювання показників математичного очікування  $\bar{X}$ , проведене за різними методиками, здійснювалося за t-критерієм Ст'юдента. Довірча ймовірність оцінювання  $\bar{X}$  становила 0,05 ( $p \leq 0,05$ ). У формульованому експерименті щодо формування ІПК t-критерій Ст'юдента склав 2,00 ( $t_s = 2,00$ ).

На початку формульованого етапу експерименту було проведено порівняльний аналіз успішності слухачів ЕГ та КГ (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз сформованості іншомовної професійної компетентності досліджуваних в ЕГ та КГ на початковому етапі формульованого експерименту ( $p \leq 0,05$ )**

Показники	ЕГ ( $\bar{X} \pm t$ -критерій Ст'юдента)	КГ ( $\bar{X} \pm t$ -критерій Ст'юдента)	Відсоток відмінності між групами (%)
Опитувальник «Локус-контролю» за О.Г. Ксенофнтовою	69,5±3,4	70,1±3,2	17
Опитувальник «Потреби у досягненнях Ю.М. Орлова»	72, 7±2,4	74,0±2,2	44
Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича)	40±4	41,2±4,1	26
Тест на визначення індивідуальних здібностей до вивчення іноземної мови	45,3±3	45,1±3,1	6
Стандартизований мовленнєвий тест згідно з вимогами НАТО STANAG 6001	63,5±2,5	63,7±2,3	8
Опитувальник діагностики рефлексії (методика А.В. Карпова)	64,8±2,4	64,8±2,4	0
Інтегральний показник сформованості іншомовної професійної компетентності	62,7±3	62,9±2,9	0





Після навчання за запропонованими програмами було проведено оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту для визначення результатів, яких досягли слухачі після навчання. Оцінювання сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту перевірялася за допомогою нижче вказаних методик.

За опитувальником «Локус-контролю» О.Г. Ксенофонтової було визначено сформованість локус-контролю слухачів [4]. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що під впливом застосування запропонованої технології змішаного навчання у майбутніх МВУ ЕГ відбулися достовірні зміни в рівнях сформованості усіх показників локус-контролю порівняно з показниками  $\bar{X}$  на початку експерименту та порівняно з результатами КГ.

Загальний показник сформованості локус-контролю слухачів в ЕГ становить 86,6%, коли в КГ цей показник становить 80,2%. Очікуване максимально можливе відхилення результатів за рівних вихідних даних буде коливатись в 95 випадках зі 100 в межах  $\pm 3,5$  в ЕГ та в межах  $\pm 4,2$  в КГ. З результатів видно, що найкраща можлива оцінка в КГ очікується на рівні 84,4, тоді як найгірша оцінка в ЕГ – 83,1. Звідси випливає, що результат в ЕГ суттєво кращий за той, що ми отримали в КГ. Зростання оцінок у кожній із груп за цією методикою можна побачити в Таблиці 2.

Опитувальник «Потреби у досягненнях Ю.М. Орлова» показав вищий рівень сфор-

мованості мотивації в ЕГ ( $87,6 \pm 2,2$ ,  $p \leq 0,05$ ) порівняно з КГ ( $81,6 \pm 3,4$ ,  $p \leq 0,05$ ). Відсоток відмінності між групами становить 100%, що вказує на ефективність обраної педагогічної технології: слухачі наполегливо прагнули отримати найкращі результати під час навчання і постійно удосконалювали вже наявні завдяки виконанню складних та творчих завдань. На успішність застосування запропонованої нами технології в ЕГ вказує і підвищення готовності офіцерів прийняти допомогу від товаришів у вирішенні проблем, що виникали під час навчання.

Варто зазначити, що в КГ, на відміну від ЕГ, домінувала мотивація на уникнення невдачі, що виражалось у невпевненості в собі, своїх силах та майбутньому успіху справи. Для таких офіцерів є характерним виконання легких завдань або тих завдань, у вирішеннях яких вони заздалегідь впевнені. Така тенденція є негативною, оскільки в подальшому може призвести до професійних невдач [5].

Під час формувального експерименту було проаналізовано думку досліджуваних в ЕГ та КГ і здійснено ранжування відповідей на запитання анкет за методикою М. Рокича. Конкретизовано типи ціннісних орієнтацій офіцерів групах, які брали участь у дослідженні. Результати офіцерів ЕГ показали, що в них спостерігається менша зосередженість на собі та на першочерговому задоволенні своїх потреб. Результати

Таблиця 2

**Результати формувального експерименту за методикою О.Г. Ксенофонтової**

Показники	Після експерименту ( $\bar{X} \pm t$ -критерій Ст'юдента)		Відсоток відмінності між групами (%)
	ЕГ	КГ	
Загальна інтернальність (Із)	85,4 $\pm$ 3,7	77,4 $\pm$ 5,1	95
Інтернальність в області досягнень (Ід)	85,8 $\pm$ 4	77,6 $\pm$ 5,4	93
Інтернальність в області невдач (Ін)	86,5 $\pm$ 3,4	83,3 $\pm$ 3,8	62
Інтернальність в області виробничих взаємин (Ів)	88,8 $\pm$ 2,9	82,5 $\pm$ 2,3	90
Загальний показник сформованості локус-контролю слухачів	86,6 $\pm$ 3,5	80,2 $\pm$ 4,2	91

Таблиця 3

**Оцінка результатів формувального експерименту за методикою М. Рокича ( $p \leq 0,05$ )**

Показники	$\bar{X}$ ( $\bar{X} \pm t$ -критерій Ст'юдента) ЕГ	$\bar{X}$ ( $\bar{X} \pm t$ -критерій Ст'юдента) КГ	Відсоток відмінності між групами (%)
Термінальних цінностей	20,3 $\pm$ 5,1	30,7 $\pm$ 6,9	93
Інструментальних цінностей	14,3 $\pm$ 3,8	28,9 $\pm$ 4,8	100
Інтегральна оцінка за методикою М. Рокича	17,3 $\pm$ 4,5	29,8 $\pm$ 5,9	100



офіцерів КГ також вказують на позитивні досягнення досліджуваних після навчання, але в цій групі присутня підвищена схильність до суперництва і прагнення до влади.

Отже, після проведення дослідження можна помітити позитивні результати майбутніх МВУ обох груп. Інтегральна оцінка за цією методикою в КГ становила 29,8 з урахуванням розкиду можливих значень за t-критерій Ст'юдента  $\pm 5,9$  при  $p \leq 0,05$ . У результаті застосування технології змішаного навчання в ЕГ були отримані такі результати:  $\bar{x}$  термінальних цінностей – 20,3, інструментальних – 14,3. Інтегральна оцінка за методикою М. Рокича становила 17,3 з урахуванням розкиду можливих значень за t-критерій Ст'юдента  $\pm 4,5$  ( $p \leq 0,05$ ).

Порівняння результатів традиційної методики та запропонованої технології змішаного навчання свідчить про перевагу останньої (див. Таблицю 3.).

У межах формульованого експерименту було проведено оцінювання індивідуальних здібностей слухачів до вивчення іноземної мови за допомогою «Тесту для визначення індивідуальних здібностей до вивчення іноземної мови». Інтегральна оцінка за цим параметром на початку експерименту становила в ЕГ  $45,3 \pm 3$  при  $p \leq 0,05$ ; КГ –  $45,1 \pm 3,1$  при  $p \leq 0,05$ . Відмінність між групами на початку формульованого експерименту становила 6%.

Результати дослідження розвитку здібностей до вивчення іноземної мови в ЕГ суттєво підвищилися до загального показника  $\bar{x} \cdot 74,1 \pm 5,4$ , на відміну від КГ, результати якої є  $58,2 \pm 5,8$  ( $p \leq 0,05$ ). І відмінність між групами наприкінці формульованого експерименту становила вже 100%.

Отримані дані формульованого експерименту щодо сформованості когнітивного та операційного компонентів (на основі результатів мовленнєвого тесту згідно з вимогами НАТО STANAG 6001) свідчать про збільшення кількості слухачів в ЕГ, які виявили високі та середні результати за всіма критеріями після формульованого експерименту (СМР 2, СМР 1+, СМР 1), і навпаки – зменшення кількості слухачів, які показали низький рівень знань (СМР 0, 0+).

$\bar{x}$  ЕГ становить за результатами цієї методики  $82,2 \pm 3$  ( $p \leq 0,05$ ), що вказує на позитивні зрушення порівняно з початком навчання слухачів ( $63,5 \pm 2,5$ ;  $p \leq 0,05$ ). Відсоткова відмінність між групами становить 100%, коли на початку експерименту вона складала 91%.

Наприкінці формульованого експерименту у КГ також спостерігається позитивна динаміка розвитку когнітивного та операційного компонентів: становить  $76,6 \pm 3,7$ ;

$p \leq 0,05$  (на початку експерименту  $\bar{x}$  дорівнювало  $63,7 \pm 2,3$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Отримані результати за кожним критерієм сформованості когнітивного та операційного компонентів в ЕГ є вищими, ніж у КГ. Кількісні, відсоткові та загальні показники за цією методикою показали, що формування ІПК знань у слухачів відбувається більш успішно в ЕГ під час реалізації в освітньому процесі технології змішаного навчання.

Результати формульованого експерименту щодо розвитку рефлексивного компоненту ІПК майбутніх МВУ, які були отримані завдяки застосуванню опитувальника діагностики рефлексії (методика А.В. Карпова), показують достатньо високий рівень сформованості в ЕГ професійної самосвідомості. Слухачі ЕГ усвідомлюють себе у професійній діяльності та спроможні робити самооцінку, що є основним показником сформованості самосвідомості [6]. Підвищилась готовність та здатність офіцерів до цілеспрямованої професійної діяльності в іншомовному професійному середовищі, що призводить до суттєвих позитивних змін в особистісно-професійному зростанні. На основі отриманих результатів формульованого експерименту було визначено, що основними психологічними чинниками ефективного формування професійної рефлексії майбутніх МВУ постають ЕГ: готовність слухачів до активної навчальної діяльності та сформованість їхньої позитивної мотивації.

Результати цієї методики наведені в Таблиці 4.

Таблиця 4

#### Оцінка результатів формульованого експерименту за методикою А.В. Карпова

	ЕГ	КГ	Відсоток відмінності між групами (%)
$\bar{x} (\bar{x} \pm t\text{-критерій Ст'юдента})$	$76,4 \pm 2,7$	$69 \pm 3,6$	1

Таким чином, математичні обрахунки отриманих результатів емпіричного дослідження, яке проводилося для визначення рівнів сформованості усіх компонентів ІПК, дають можливість констатувати вищу результативність формування компонентів ІПК майбутніх МВУ в ЕГ ( $82,3 \pm 3,1$ ;  $p \leq 0,05$ ), на відміну від КГ ( $72,6 \pm 4,4$ ;  $p \leq 0,05$ ). Успішність обраної технології також підтверджує 100% відмінність між групами після навчання слухачів.

**Висновки із проведеного дослідження.** Отже, емпірична верифікація сформо-



ваності компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту засвідчила наявність позитивних змін, які відбулись на прикінцевому етапі експерименту. Спостерігається позитивна динаміка рівнів сформованості усіх компонентів цієї якості, яка була досягнута завдяки застосуванню технології змішаного навчання.

Перевірка статистичної значущості одержаних результатів за допомогою критерію однорідності (t-критерій Ст'юдента) виявила позитивні зрушення в експериментальній групі та несуттєві зміни контрольної. Це свідчить про ефективний вплив на слухачів не випадкових чинників, а запропонованих нововведень.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців військового профілю завдяки застосуванню технології змішаного навчання. Подальшого вивчення потребує питання адаптації та використання запропонованої педагогічної технології відповідно до специфіки інших напрямів підготовки фахівців військової сфери діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Маслак Л.П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.П. Маслак. – Житомир, 2010. – 323 с.
2. Волобуєва О.Ф. Психологічні засади розвитку іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Ф. Волобуєва. – Хмельницький, 2010. – 465 с.
3. Мороз Н.В. Формування соціокультурної компетентії як складової частини професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Мороз. – Хмельницький, 2007. – 195 с.
4. Чудакова В.П. «Локус контролю» як складова частина інтегральної характеристики «самоусвідомлення себе як професіонала» – критерій сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності та конкурентоздатності особистості / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 3 (22). – С. 55–67.
5. Блощинський І.Г. Формування самооцінки курсантів вищих військових закладів освіти у процесі навчання іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / І.Г. Блощинський. – Хмельницький, 2002. – 24 с.
6. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–127.



УДК. 378.011.(043.5)

## ПРОФЕСІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ЯКІСНОГО УПРАВЛІННЯ ВНЗ

Лунгу Л.В., к. пед. н.,  
викладач кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти  
*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті проаналізовано наукові підходи дослідження сутності категорії «професійний інтелект», окремі аспекти формування професійного інтелекту керівника ВНЗ як такої проблеми, вирішення котрої сприяє оптимізації професійної діяльності, самоосвітньої роботи, активізує володіння розумовими й евристичними операціями.

**Ключові слова:** *інтелект, професійний інтелект, професійний інтелект керівника ВНЗ.*

В статье проанализированы научные подходы исследования сущности категории «профессиональный интеллект», отдельные аспекты формирования профессионального интеллекта руководителя вуза как такой проблемы, решение которой способствует оптимизации профессиональной деятельности, самообразовательной работы, активизирует владение умственными и эвристическими операциями.

**Ключевые слова:** *интеллект, профессиональный интеллект, профессиональный интеллект руководителя высшим учебным заведением.*

Lungu L.V. PROFESSIONAL INTELLIGENCE OF THE HEAD OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS A FACTOR OF UNIVERSITY QUALITY MANAGEMENT

The article analyzes the scientific approaches to researching the essence of the category "professional intellect". Separate aspects of forming the professional intellect of the head of the university as such a problem, the solution of which promotes the optimization of professional activity, self-educational work, activates the possession of mental and heuristic operations.

**Key words:** *intellect, professional intellect, professional intellect of the head of a higher educational institution.*

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві спостерігається швидкий розвиток всіх сфер діяльності людини, що, у свою чергу, пояснює затребуваність вищої освіти та подальшого її розвитку. Тому проблема якісного керування вищим навчальним закладом та його перспективи на ринку освітніх послуг залежать від професійного рівня, професійного інтелекту керівника і посідає важливе місце в дослідженнях інтелектуальної та професійної діяльності особистості.

У різноманітних психолого-педагогічних дослідженнях визначається, що чим вищий рівень професійного інтелекту й професійних знань, тим краще особистість може впоратись із професійною діяльністю, тим ефективнішою буде її робота.

Втім, аналіз наукової літератури виявив, що, попри часте вживання цього терміну, наукові дослідження лише торкаються окремих аспектів формування професійного інтелекту керівника ВНЗ як такої проблеми, вирішення котрої сприяє оптимізації професійної діяльності, самоосвітньої роботи, активізує володіння розумовими й евристичними операціями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукового фонду з означеної проблеми дає змогу виокремити певні

напрями її дослідження: висвітлення методології інтелектуальної діяльності в ракурсі гуманістичної педагогіки (В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Кремень, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, І. Якиманська); розкриття структури та функцій інтелекту (Б. Ананьев, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Р. Кеттел, Г. Костюк, Ж. Піаже, Ч. Спірмен, О. Старинська, Р. Стернберг, Л. Терстоун, М. Холодна); суті інтелектуальної культури (В. Бондар, О. Драган, Ю. Завалевський, О. Митник, Н. Петрова); вивчення теоретичних засад організації наукового пошуку (В. Буряк, С. Гончаренко, Г. Кловак, М. Князян, Н. Коваль, В. Козаков, В. Краєвський, І. Лернер, Л. Сущенко, А. Яновський); визначення теоретичного базису професійного становлення особистості (Є. Барбіна, І. Богданова, В. Бутенко, Г. Васянович, Н. Волкова, О. Глузман, О. Гнізділова, В. Гриньова, С. Золотухіна, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Пехота, І. Прокопенко, В. Радул, Т. Рогова, С. Сисоєва, А. Троцько, В. Шпак, Н. Якушко), зокрема управління професійним інтелектом (Ф. Андерсона, Дж. Куїнн, С. Фінкельптейн).

**Постановка завдання.** Аналіз теоретичних підходів щодо вивчення професійного



інтелекту керівника ВНЗ та його ролі в професійній діяльності особистості визначив завдання роботи: проаналізувати вітчизняні й зарубіжні підходи до проблеми професійного інтелекту, розкрити і проаналізувати роль професійного інтелекту в професійній діяльності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «професійний інтелект» увійшов до наукового вжитку порівняно недавно, він почав активно використовуватись у II половині XX ст., що пов'язано з переходом людства в постіндустріальну епоху, що і викликало до життя новий клас – освічених людей (високоінтелектуальних фахівців, які компетентно думають).

У процесі професійної діяльності відбувається реструктурування професійно-інтелектуальних здібностей особистості. Саме від сформованості професійного інтелекту залежить ефективне виконання професійних завдань. Особлива увага приділяється рівню розвитку інтелектуальної діяльності сучасного фахівця, а саме: професіоналізму, інтелігентності, професійній інтелектуальності.

Вивчення психологічних довідкових джерел свідчить, що інтелект – це поняття багатозначне, оскільки це є і загальна здатність до пізнання й розв'язання проблем, котра визначає ефективність діяльності, це і система всіх пізнавальних здібностей людини (куди входять відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення). Найбільш вузьке значення цього терміну – здатність до вирішення проблем без проб і помилок розумово [2, с. 202].

У тестології, відповідно до диспозиційного трактування інтелекту, він розглядається як схильність раціонально діяти в новій ситуації [3, с. 203].

У контексті структурно-генетичного підходу Ж. Піаже виокремлював у структурі інтелекту афективний та когнітивний аспекти, де перший відповідає за насичення енергією поведінки людини, а другий пропонує конкретні шляхи зв'язку індивідуума й довкілля. Ці аспекти передбачають і організацію структури, і створення цінностей. Отже, інтелектуальна ініціатива в системі її формування та оцінювання обов'язково має передбачати особистісні виявлення індивідуума й чіткі структури організації пізнавальної діяльності [11].

Р. Стернберг виокремив такі форми інтелектуальної поведінки, як вербальний інтелект (відображає ерудицію, вміння розуміти тексти, певний словниковий запас); здатність вирішувати проблеми; практичний інтелект (вміння досягати мети) [6].

З позицій факторно-аналітичного підходу інтелект висвітлюється як певна розумова

енергія, рівень якої й визначає успішність виконання тестів. Так, Ч. Спірмен запропонував групі (механічні, лінгвістичні, математичні) та спеціальні фактори інтелекту [12]. Л. Терстоун у мультифакторній теорії інтелекту розумів цей феномен як здатність до розуміння текстів, понятійного мислення, мовленнєвої швидкості, виконання арифметичних дій, сприйняття просторових відносин, маніпулювання зоровими уявленнями у тривимірному просторі, механічне запам'ятовування словесних асоціативних пар, сприйняття й диференціації деталей у зображеннях, виявлення закономірностей у ряді фігур, букв тощо [6].

Відповідно до наукової позиції Р. Кеттла, провідними видами інтелекту є «поточний» (не залежить від культури, представником якої виступає індивід; є біологічно зумовленим; виявляється в задачах, що вимагають пристосування до нових ситуацій, а також сприйняття та знаходження відношень між елементами) та «кристалізований» (залежить від накопиченого досвіду, сформованих знань та вмінь людини, її інтересів) [7].

У педагогічній науці склалася тенденція розуміти інтелект як систему розумових здібностей, які передбачають вільну орієнтацію в середовищі, з його відображенням й перетворенням, а також мислення, пізнання, навчання, накопичення соціального досвіду, а у більш вузькому сенсі – як спроможність вирішувати проблеми, приймати рішення, розумно діяти й прогнозувати наслідки своїх дій. С. Гончаренко розкриває структуру інтелекту, включаючи до неї сприймання, запам'ятовування, мислення, мовлення [3, с. 146–147].

Науковці-педагоги особливу увагу звертають на проблему інтелектуальної активності й пасивності. Так, висвітлюючи суть інтелекту як розумової здібності людини, О. Коджаспіров та Г. Коджаспірова розкривають інтелектуальну пасивність як занижений рівень інтелектуальної діяльності, спричинений особливостями виховання. Саме недостатній розвиток інтелектуальних умінь, негативне ставлення до розумової напруги, використання більш простих засобів розв'язання завдань характеризують інтелектуальну пасивність людини [8, с. 49–50].

Узагальнюючи результати аналізу різних наукових позицій щодо суті інтелекту, можемо дійти висновку, що інтелект – це комплекс індивідуальних психолого-педагогічних властивостей особистості, що забезпечує успішне опанування та виконання людиною професійної діяльності.

Втім, аналізуючи поняття «професійний інтелект», І. Бідюк вважає, що характерною



особливістю професійного інтелекту є наявність як теоретичних, так і практичних знань та вмінь, уміння швидко вирішувати професійні завдання та швидко адаптуватися у професійному середовищі [1, с. 16].

На думку Дж. Куінна, професора Фонду Уільяма, спеціаліста в галузі стратегічного планування, підприємницьких інновацій і технологій сектору послуг, справжній професіонал володіє комплексом знань, «які він має постійно оновлювати» [9]. Він вважає, що показниками позитивної динаміки розвитку професійного інтелекту є:

- інтелектуальна активність під час освоєння порівняно нової інформації та знань;
- когнітивні знання, коли людина чітко знає, що робити для виконання поставлених завдань;
- системне розуміння, коли професіонал розуміє, чому і для чого він виконує професійні завдання;
- інтуїція, яка забезпечує можливість прогнозувати непередбачувані наслідки, адаптуватися до ситуації та долати перешкоди.

Д. Маєр, аналізуючи професійний інтелект, виділив ще один показник розвитку професійного інтелекту – «самовмотивовану творчість», тобто своєрідне поєднання почуттів, волі та мотивації. Автор також відзначає, що в професійній діяльності особливого значення набувають особистісна організованість та професійна самостійність. Під професійною самостійністю автор розуміє науково-технічну мобільність, адаптацію до професійного та соціального середовища, ініціативність, відповідальність, особистісну організованість, ціннісні орієнтації, психологічні особливості фахівців [10].

Висвітлюється в наукових джерелах (О. Драган) і поняття «інтелектуальна культура організації», котра передбачає розвиток адаптаційних здібностей у персоналу підприємства (наприклад, самоконтролю у стресових ситуаціях, вибору продуктивних стратегій поведінки, самомотивації до діяльності). Ми цілком погоджуємось із науковцем щодо доцільності розглядати інтелектуальну культуру як відображення розумових дій, стилю й стратегій розв'язання проблем, ефективності індивідуального підходу до ситуацій, які вимагають емоційно-пізнавальної активності [3].

У психологічній літературі виділяють два складники професіоналізму: а) володіння необхідними знаннями та вміннями; б) відповідність вимогам професії та вплив психологічних, а в деяких випадках і фізичних чи фізіологічних властивостей людини. Наголошується на проблемі того чи іншого

виду мислення в контексті взаємодії «мислення та діяльність» особистості. Вважається, що мислення безпосередньо включене до діяльності людини, особливо до діяльності професійної [2, с. 10].

Досліджуючи категорію «професійний інтелект», Н. Дідик включає у зміст цього поняття також професійне мислення. На думку вченої, професійне мислення містить відображення професійної реальності, шляхи та способи набуття нових знань, вирішення професійних завдань та вироблення нових стратегій [4]. Ці ідеї відповідають науковому положенню А. Брушлинського про те, що мислення можна розглядати не лише як особливий пізнавальний процес, а як особистісне утворення, в якому цілісно представлені процесуальні та мотиваційні аспекти діяльності людини. І. Якіманська, аналізуючи роботи А. Брушлинського, підкреслює те, що науковець визначав роль мислення в забезпеченні постійного пошуку та відкриття людиною суттєво нового. Воно, як зазначає І. Якіманська, виявляється під час вирішення проблемних задач, котрі не мають однозначного алгоритму розв'язання, отже, функція мислення полягає в гнучкій зміні умов, поданих у задачі, з'ясуванні та самостійному використанні нових [13, с. 91], визначенні мети, прогнозуванні результатів, контролі розумових операцій [13, с. 92].

У цьому аспекті набуває вагомого значення позиція Ж. Піаже про суть та структуру інтелектуальної діяльності. Так, вона є похідною від матеріальних дій суб'єкта; її елементи є інтеріоризованими діями, які виступають у ролі операцій за умов, якщо вони скоординовані між собою та утворюють зворотні, стійкі та рухливі цілісні структури. Пізнати об'єкт, на думку науковця, – це впливати на нього, динамічно відтворювати його, саме тому й суть інтелекту полягає в його діяльнісній природі [10, с. 27].

Поняття «професійний інтелект» тісно пов'язане з поняттям «інтелектуальна культура». Так, В. Коливай і В. Чорновіл зазначають, що інтелектуальна культура є характеристикою діяльності людини у сфері мислення; у процесі цієї діяльності має місце взаємодія із зовнішнім світом, соціумом, а її результатом є створення об'єктивно нових або суб'єктивно нових знань. Дослідниці наголошують на необхідності формування інтелектуальної культури у професійній діяльності, а це може реалізовуватися через забезпечення можливості самостійного відкриття нових знань (правил, властивостей, закономірностей) через доведення висунутих гіпотез, спілкування, обговорення тощо [13].



Науковці цілком закономірно наполягають на необхідності дослідження як інтелектуальної культури суспільства (що є соціальним явищем та передбачає наявність світоглядних принципів, поширення та фіксацію нової інформації, оволодіння засобами комунікативного обміну «інтелектуальними ресурсами»), так і інтелектуальної культури особистості (яка спрямовує на формування інтелектуальних умінь, операцій мислення) [5].

**Висновки з проведеного дослідження.** «Професійний інтелект» – це обов'язкова наявність професійних теоретичних і практичних знань і вмінь, розумових здібностей, вміння швидко вирішувати складні професійні завдання та здатність особистості отримувати інтелектуальне задоволення, цінності пізнання, розвинутих розумових умінь та професійно зорієнтованих знань. Важливою складовою частиною професійного інтелекту є розумова діяльність фахівця: з одного боку, це предметний складник цієї діяльності, з іншого – це спілкування з співробітниками, керівниками та підлеглими.

Професійний інтелект формується на основі загального інтелекту. А рівень розвитку професійного інтелекту визначає успішність як вирішення професійних завдань керівника ВНЗ, так і успішність професійного становлення особистості.

Загалом інтелектуальний розвиток є в наш час важливою умовою становлення і самореалізації особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бідюк І. Гендерна специфіка становлення професійного інтелекту у студентів вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / І. Бідюк; НАПН України, Інститут психології ім. Г. Костюка. – К., 2011. – 20 с.

2. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб: Прайм-Еврознак. – 2003. – 672 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Дідик Н. Визначення поняття «професійно значущі характеристики» / Н. Дідик // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України. – К., 2009. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 184–195.

5. Драган О. Інтелектуальна культура як складова інноваційної культури для інноваційного розвитку організації / О. Драган [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8735/1/ik.pdf>.

6. Implications // Psychological Inquiry. – 2004. – V. 15. – № 3. – P. 197–215.

7. Cattell R. Personality and learning theory: The structure of personality in its environment (Vol. 1) / R. Cattell. – New York : Springer, Publishing Company, 1979. – 448 p.

8. Коджаспирова Г. Словарь по педагогике / Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «Март», 2005. – 448 с.

9. Куинн Дж. Управление профессиональным интеллектом: использовать лучшее по максимуму/ Дж. Куинн, Ф. Андерсон, С. Финкелиптейн // Управление знаниями. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 179–182.

10. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // Psychological Inquiry. – 2004. – V. 15. – № 3. – P. 197–215.

11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

12. Спирмен Чарльз и структура интеллекта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://docpsy.ru/lektcii/psikhodiagnostika/1445-charlz-spirmen-i-struktura-intellekta.html>.

13. Чорновіл В. Формування інтелектуальної культури молодшого школяра / В. Чорновіл, В. Коливай [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukreferat.com/index.php?referat=82230>.

14. Якиманская И. А. Брушлинский: путь исследователя // Психологический журнал / И. Якиманская. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 87–93.



УДК 796:371.134: 379.154

## ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Маковецька Н.В., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри туризму  
Запорізький національний університет

У статті розглядається один з ефективних шляхів практичної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму – організація практики студентів за наскрізною програмою. Висвітлюються думки деяких науковців щодо важливості саме такого підходу до вирішення означеної проблеми; виокремлюються деякі недоліки, пов'язані з організацією практики майбутніх туризмознавців; звертається увага на зарубіжний досвід практичної підготовки працівників сфери туризму; схарактеризовано досвід кафедри туризму Запорізького національного університету щодо планування та організації практики бакалаврів і магістрантів, а саме послідовність навчальних і виробничих практик, а також практик залежно від місця проходження.

**Ключові слова:** практична підготовка, фахівці туристичної галузі, наскрізна програма практики, навчальна туристсько-краєзнавча практика, навчальна технологічно-організаційна практика, виробнича організаційна практика, професійна виробнича практика за фахом, переддипломна виробнича практика.

В статье рассматривается один из эффективных путей практической подготовки будущих специалистов сферы туризма – организация практики студентов по сквозной программе. Освещаются мысли отдельных ученых относительно важности именно такого подхода к решению данной проблемы; выделяются некоторые недостатки, связанные с организацией практики будущих туризмоведа; обращается внимание на зарубежный опыт практической подготовки работников сферы туризма; охарактеризован опыт кафедры туризма Запорожского национального университета относительно планирования и организации практики бакалавров и магистрантов, а именно: последовательность учебных и производственных практик, а также практики в зависимости от места прохождения.

**Ключевые слова:** практическая подготовка, специалисты туристической сферы, сквозная программа практики, учебная туристско-краеведческая практика, учебная технологическо-организационная практика, производственная организационная практика, профессиональная производственная практика за специальностью, преддипломная производственная практика.

### Маковецкая Н.В. PRACTICAL TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM SPHERE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article considers one of the most effective ways of practical training of future specialists in the field of tourism – the organization of students' practice in a cross-cutting program. The thoughts of individual scientists on the importance of this approach to solving this problem are highlighted; Certain shortcomings are associated with the organization of the practice of future tourism experts; Attention is drawn to the foreign experience of practical training of workers in the sphere of tourism; The experience of the Department of Tourism of the Zaporizhzhya National University concerning the planning and organization of the practice of bachelors and undergraduates is characterized, namely: the consistency of educational and production practices, and practices, depending on the place of passage.

**Key words:** practical training, tourism specialists, cross-cutting program of practice, educational tourism and local lore practice, educational technologic-organizational practice, production organizational practice, professional production practice for a specialty, pre-graduation production practice.

**Постановка проблеми.** Згідно із сучасними реаліями українського суспільства, гармонізація вищої освіти у країні здійснюється відповідно до вимог європейського простору. Насамперед, це стосується активного запровадження інноваційних досягнень освіти і науки. Адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Через це основна увага приділятиметься розвитку особистості, її комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати

і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички. Освітні процеси, що відбуваються в Україні на сучасному етапі, вимагають підвищення рівня підготовки висококваліфікованих фахівців різного профілю. Зокрема, це стосується майбутніх фахівців галузі туризму і готельно-ресторанної справи.

Потужними засобами розв'язання означеної проблеми є різні види практик у туристичних фірмах, закладах розміщення і харчування, а також активні форми навчання, що використовуються викладачами під час проведення аудиторних занять.





**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема якісної практичної підготовки фахівців сфери обслуговування привертає увагу таких науковців, як Л.І. Поважна, В.К. Федорченко, Л.В. Чорна та ін.

Так, В.К. Федорченко наголошує, що практичне навчання студентів у реальному середовищі індустрії гостинності шляхом оволодіння професійно значущими знаннями, формування умінь і навичок – це основний напрям удосконалення професійної майстерності. Навчальна і виробнича практика дає змогу ознайомити студентів з роботою підприємств та установ, з її організацією, управлінням, плануванням. Завдяки цьому практиканти одержують інформацію про зміст та особливості майбутньої професійної діяльності, вивчають регіональні особливості туризму [4].

Аналізуючи роль практики у процесі підготовки фахівця, Л.І. Поважна вказує на її значення у розвитку навичок організаторської, управлінської діяльності, у прийнятті професійних рішень з урахуванням їх соціально-економічних та психологічних наслідків та застосуванні прогресивного досвіду у майбутній діяльності. Науковець стверджує, що в загальному вигляді можна визначити такі послідовні етапи практичної підготовки:

- лабораторні, практичні заняття, на яких починається формування первинних навичок (зі спеціальних дисциплін);

- навчальна практика, завданням якої є ознайомлення студентів зі спеціфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних і спеціальних дисциплін, передбачених навчальним планом відповідної спеціальності;

- технологічна практика, метою якої є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, організаціях, установах із виробничим процесом, відпрацювання необхідних умінь і навичок, закріплення знань, отриманих під час вивчення певного циклу теоретичних дисциплін та набуття первинного практичного досвіду;

- професійна практика, яка є завершальним етапом навчання і проводиться з метою узагальнення і вдосконалення знань, практичних умінь та навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовністю майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, а також збирання матеріалу для написання кваліфікаційної роботи [3].

З огляду на вищевикладене, Л.І. Поважна дійшла висновку, що однією з основних детермінант структури практичної освіти є структура поетапного засвоєння діяльності і ця структура є наскрізною.

Дослідниця визначає такі основні принципи, що враховуються під час розроблення наскрізної програми практики:

1. Зміст наскрізної програми визначається моделлю діяльності фахівця, освітньо-професійною програмою, кваліфікаційною характеристикою та навчальним планом.

2. Особливості того чи іншого виду практики залежать від специфіки завдань навчально-практичної діяльності студента.

3. Зв'язок між видами практик має передбачати наступність навчальної діяльності щодо формування умінь і навичок у загальному процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів.

4. В основу змісту має бути покладений опис методів і форм діяльності студентів і керівників практики.

5. Керівник практики має передбачати, які теоретичні знання і в якій конкретній ситуації будуть застосовані студентами на практиці.

6. Під час складання програми потрібно виходити з принципів відмінностей, методів, форм, прийомів, що використовуються у навчальній практичній діяльності [3].

Аналізуючи недоліки в організації практики, Л.В. Чорна виокремила, насамперед, такі:

- декларативний характер договорів вищих навчальних закладів із туристичними організаціями;

- закріплення студентів за певними службами туристичного підприємства та опанування ними технології діяльності окремо взятого відділу, а не вивчення досвіду роботи загалом;

- низький рівень набутого студентами досвіду, який ґрунтується на виконанні простих завдань та практичній відсутності намірів працівників галузі структурувати обсяг виконання студентами операцій;

- низький кваліфікаційний рівень задіяного персоналу підприємства з метою організації якісної практики та відсутність мотивації, перспективи кар'єрного зросту для керівника практики з боку навчального закладу.

Проблемним, на думку науковця, залишається питання організації практики за індивідуальним планом через відсутність можливості координації дій студентів та керівника, виявлення міри задоволення студента своїм вибором і оцінки професійної майстерності практиканта у процесі його діяльності [5].

Аналізуючи результати досліджень українських науковців (Ю.В. Земліна, Л.В. Чорна та ін.) щодо особливостей практичної підготовки фахівців туристичної галузі за



кордоном, зазначимо, що особливу увагу привертає досвід Великої Британії, США, Австралії тощо.

Учені стверджують, що на сьогодні професійна освіта в галузі туризму в різних країнах світу тісно пов'язана з науковим вивченням туризму як соціально-економічного явища, що здійснюється за допомогою різноманітних підходів і методів. Відмінність між ними виявляється в особливостях професійної підготовки й організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Серед розвинених країн світу найбільше освітніх закладів, що готують персонал для сфери туризму, у Великій Британії – 37, Іспанії та Італії – по 28, Франції – 22; на американському континенті виділяються Канада – 25, США – 22 та Чілі – 12, а в азійсько-тихоокеанському регіоні Австралія – 16, Китай – 6, Філіппіни – 5 та Японія – 4 [1].

Згідно з результатами досліджень Ю.В. Земліної, у передових туристичних країнах зростає кількість навчальних закладів, що пропонують програми підготовки фахівців туристичної галузі. Більшість таких програм приділяє велику увагу практичній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфери.

Зокрема, адміністрація тематичного парку США «Світ Діснея» розробила програми практики для студентів туристичних вищих навчальних закладів на цілий рік, залежно від форми навчання, на базі своїх курортів у штатах Каліфорнія та Флорида (Disney College Program) [6]. Ця програма передбачає ознайомлення її учасників з організаційною структурою парку, спектром професій та методами роботи, вивчення системи атракції, технологій, проведення семінарів, конференцій за участю керівників парку, підготовку практикантами індивідуальних проектів за сприяння головних менеджерів, самостійну діяльність. Створено всі умови для контролю за діяльністю практикантів представниками ВНЗ, та організовано спеціальні презентації цієї програми у вищих навчальних закладах США.

Школа туризму Квінслендського університету (Австралія) розробила програму розвитку індустріального партнерства, основною метою якої є органічний зв'язок науки з практикою, цілісність професійної підготовки, послідовність формування у студентів системи умінь і навичок, набуття ними професійного досвіду на різних стадіях виробництва туристичного продукту, включаючи організацію практики на рівні вищих ланок управління підприємствами [6]. Залучення до співпраці головних менеджерів відіграло особливу роль, воно спонукало працівників компаній переглянути своє ставлення до наставництва.

Аналіз досвіду вищих навчальних закладів зарубіжних країн із проблем якісної організації практики засвідчує, що вона забезпечується високим рівнем соціального партнерства, злагодженістю дій навчальних закладів та туристичних організацій, цілеспрямованістю державної політики, чіткістю окреслених завдань, наявністю навчальних і виробничих баз та майстерністю наставників.

**Постановка завдання.** З огляду на вищезазначене, можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у наданні характеристики одного з ефективних шляхів практичної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму – організації практики студентів за наскрізною програмою.

Методами дослідження є теоретичний аналіз та вивчення й узагальнення передового та інноваційного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Практика студентів факультету фізичного виховання напряму підготовки «Туризм» у Запорізькому національному університеті є важливою складовою частиною підготовки висококваліфікованих фахівців сфери туризму і передбачає безперервність та послідовність її проведення під час одержання потрібного обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів.

На молодших курсах одним із завдань практики є оволодіння студентами професією, що відповідає фаху навчання.

Заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів, яка проводиться перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту. Під час цієї практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, добирається фактичний матеріал для виконання кваліфікаційної роботи або складання державних іспитів.

Коротко охарактеризуємо кожен із видів практики, що проходять студенти, опановуючи фах туризмознавця в Запорізькому національному університеті.

Насамперед, це навчальна туристсько-краєзнавча практика, робочою програмою якої передбачено розширення та закріплення знань про туристичний потенціал України, туристичні ресурси та туристичні об'єкти рідного краю. Метою і завданням туристсько-краєзнавчої практики є вивчення туристських ресурсів України в регіональному аспекті, формування наукового світогляду, розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань, розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретич-



ні знання у практичній роботі, розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутніх фахівців туристичної галузі.

Туристично-краєзнавча практика складається з трьох етапів – підготовчого, етапу досліджень туристичного потенціалу та туристичних ресурсів певної території та камеральної обробки одержаних результатів.

У процесі практики передбачається застосування студентами методики проведення туристичних досліджень, опрацювання рекомендованих літературних джерел, набуття навичок опису та характеристики туристичних ресурсів визначеної місцевості.

Метою наступної практики – *навчальної технолого-організаційної* – є закріплення та поглиблення теоретичних знань студентів з організації та технології обслуговування у готельно-туристичних комплексах, ознайомлення з сучасним обладнанням, методами та формами здійснення технологічних процесів. З огляду на вищевикладене, пріоритетними завданнями практики є ознайомлення з технологічними основами готельної та туристичної діяльності, основними, допоміжними та обслуговуючими технологічними процесами, циклами та операціями, що лежать в основі готельної діяльності; формування знань і вмінь з аналізу та реалізації технологічних процесів, циклів та операцій з метою забезпечення ефективного виробництва і споживання готельних та туристичних послуг відповідно до міжнародних стандартів якості та гостинності; ознайомлення з нормативними документами та технологічними стандартами послуг проживання та харчування на цьому підприємстві, а також системою контролю за дотриманням якості послуг; ознайомлення з сучасним обладнанням підприємств готельного та ресторанного сервісу, методами та формами здійснення технологічних процесів, технікою безпеки та охороною праці на підприємстві.

Навчальна технолого-організаційна практика студентів проводиться у туристично-готельних комплексах різних форм власності.

Робочою програмою *виробничої організаційної практики* передбачено виконання комплексу типових завдань з організаційної, маркетингової та управлінської діяльності підприємства, які має вміти виконувати бакалавр із туризму.

Головною метою виробничої організаційної практики є поглиблення та закріплення студентами теоретичних знань і набуття необхідних практичних навичок і досвіду роботи в галузі управлінської, планово-економічної, маркетингової діяльності, опанування організаційно-технологічних процесів, що відбуваються на підприємствах; набуття професійних умінь і навичок для прийняття

самостійних рішень під час конкретних ситуацій, що виникають на підприємствах у сучасних умовах.

Пріоритетними завданнями практики є навчання студентів самостійного вирішення типових завдань, які притаманні видам діяльності, відповідно до посад, на яких може працювати випускник вищого навчального закладу; здійснення пошуку потрібної інформації про стан роботи підприємства на ринку товарів та послуг, її аналіз, визначення основних факторів, що зумовлюють фактичний стан діяльності підприємства, розкривають основні тенденції його розвитку, пояснюють їх, наукове обґрунтування висновків та пропозицій щодо підвищення ефективності діяльності.

Одним із головних етапів у комплексній практиці є ознайомлення студентів із функціональними обов'язками службових осіб з профілю професійної діяльності, їх функціями, правами та обов'язками у відповідних підприємствах туристичної індустрії: здобуття професійних навичок на посадах, відповідно до фахового спрямування та освітньо-кваліфікаційного рівня, технології виконання основних організаційно-технологічних процесів, які здійснюються на підприємстві певного типу та організаційно-правової форми господарювання.

*Професійна виробнича практика за фахом* забезпечує засвоєння студентами теоретичних та надбання практичних навичок з основ екскурсійного обслуговування.

Завданнями, що вирішуються під час проходження практики, є засвоєння основ екскурсійної теорії; оволодіння основними прийомами екскурсійної методики і технологій, надбання практичних навичок в організації екскурсійних послуг.

*Переддипломна виробнича практика* спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями сучасними методами та формами організації діяльності туристської фірми, формування на базі отриманих під час занять знань, професійних умінь та навичок, необхідних для роботи на конкретному робочому місці у підрозділі фірми, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та застосовувати їх у навчально-практичній діяльності. Проводиться практика на базі підприємства туристичного профілю, з яким укладено відповідні договори. Такий підхід дає змогу певним чином вирішувати проблему професійно-кадрової підготовки фахівців, враховуючи як потреби роботодавців у фахівцях для бізнесу туризму, так і сприяти професійній самореалізації та кар'єрному зростанню майбутніх менеджерів туризму. Переддипломна практика передбачає органічне поєднання різних форм професійної



роботи на певному робочому місці, індивідуальні консультації фахівців, випробувальний термін та можливе працевлаштування.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, практична підготовка майбутніх фахівців галузі туризму здійснюється як на практичних і лабораторних заняттях, так і під час проведення практики, яка, на нашу думку, є найбільш ефективним засобом професійної підготовки майбутніх туризмознавців. Саме поєднання різних видів практик, як навчальних, так і виробничих, за допомогою наскрізної програми дає змогу зробити практичну підготовку поступовою і послідовною.

Метою подальших досліджень є вивчення шляхів удосконалення практичної підготовки майбутніх працівників сфери туризму.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гринько С. Рынок подготовки туристских кадров: реалии и перспективы развития / С. Гринько // Слобо-

жанський науково-спортивний вісник : зб. наук. пр. – 2006. – № 10. – С. 243–246.

2. Земліна Ю. Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців туристичної галузі / Ю. Земліна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 1–2. – С. 165–176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2015\\_1-2\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2015_1-2_17).

3. Педагогіка туризму / Федорченко В., Фоменко Н., Скрипник М., Цехмістрова Г. / Під ред. Федорченко В. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 128 с.

4. Федорченко В. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.04 / В. Федорченко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 512 с.

5. Чорна Л. Організація якісної практичної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму / Л. Чорна // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 124. – С. 80–85.

6. Solnet D. An industry partnerships approach to tourism education / D. Solnet, R. Robinson, C. Cooper // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2006. – Vol. 6. – № 1. – P. 66–70.



УДК 378.147-051:377

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НИМИ ІНЖЕНЕРНИХ ДИСЦИПЛІН

Опанасенко В.П., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри професійної освіти  
та технології сільськогосподарського виробництва  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка

У статті розглянуто особливості та умови організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення ними інженерних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на засадах інтеграції особистісно зорієнтованого та дослідницького підходів у навчанні. Також наведено види самостійної роботи, що застосовуються під час віртуального експерименту як засобу її реалізації, та підходи до створення проблемної ситуації з метою залучення студентів до дослідницької діяльності. На основі проведеного аналізу автор виокремлює вимоги, яких необхідно дотримуватись викладачеві під час організації та проведення самостійної дослідницької роботи студентів для формування у них дослідницьких умінь.

**Ключові слова:** самостійна робота студента, особистісно зорієнтований підхід, дослідницький підхід, дослідницька діяльність, дослідницькі уміння, інженер-педагог.

В статье рассматриваются особенности и условия организации самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов в процессе изучения ими инженерных дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки на основе интеграции личностно ориентированного и исследовательского подходов в обучении. Также приводятся виды самостоятельной работы, которые используются при применении виртуального эксперимента как средства обучения, и подходы к созданию проблемной ситуации с целью привлечения студентов к исследовательской деятельности. На основе проведенного анализа автор выделяет требования, которые необходимо соблюдать преподавателю во время организации и проведения самостоятельной исследовательской работы студентов с целью формирования у них исследовательских умений.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студента, личностно ориентированный подход, исследовательский подход, исследовательская деятельность, исследовательские умения, инженер-педагог.

Opanasenko V.P. FUTURE ENGINEERING TEACHERS SELF-STUDY WORK ORGANIZING WHEN THEY STUDY ENGINEERING DISCIPLINES

The article displays the characteristics and conditions of self-study work of future engineering teachers when they study engineering disciplines of professional and practical training cycle on the basis of personality-centered and research approaches integration. There also given types of self-study work which are used in virtual experiment applying as a means of its implementating, approaches to creating a problematic situation in order to bring students to research. On the basis of the analysis the author singles out the requirements to be followed when the teacher organizes and conducts self-study research work of students in order to develop their research skills.

**Key words:** self-study work of students, personality-oriented approach, research approach, research activities, research skills, engineering teacher.

**Постановка проблеми.** Сучасні педагоги-дослідники організують навчальний процес таким чином, щоб заохотити майбутнього інженера-педагога до дослідницької діяльності протягом усього періоду навчання через стимуляцію його наукового та творчого мислення.

Зазначимо, що особливістю дослідницької діяльності є самостійно-індивідуальний характер набутих знань, умінь та навичок. Таким чином, це найбільш ефективний метод формування всебічно розвинутої особистості, висококваліфікованого і конкурентоспроможного на ринку праці фахівця.

Отже, впроваджуючи в навчальний процес дослідницький підхід, необхідно враховувати, що його реалізація тісно пов'язана саме з організацією самостійної та індивідуальної роботи студентів під час вивчення ними інженерних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У процесі збільшення часу, відведеного на самостійну роботу студентів, та поєднання її з дослідницькою діяльністю набуло актуальності питання організації самостійної роботи у вищому навчальному закладі, що готує майбутніх фахівців. Педагогічні умови підвищення якості організації самостійної



роботи у своїх працях розкрили Л. Журавська, М. Солдатенко, Б. Степанишин [6; 8]. Дослідженню теоретико-методологічних засад організації самостійної роботи студентів приділили увагу у своїх роботах А. Алексюк, С. Архангельський, К. Бабенко, І. Бендера, Н. Гловин, П. Підкасистий, Б. Єсіпова та ін. [1; 2; 4; 7]. Вони наголошують на визначній ролі самостійної роботи під час формування професійних якостей майбутнього фахівця, досліджують принципи, методи організації та форми її контролю.

Самостійна робота спрямовує всю активну розумову діяльність студентів у навчальний процес і є внутрішньою основою зв'язку різних видів і форм занять. Уважаючи цей вид діяльності студентів основним методом засвоєння знань, прихильники такої думки звертають увагу на те, що самостійна робота охоплює пізнавальну діяльність, яку здійснюють студенти не лише в позааудиторний час, а й на лекціях, практичних та лабораторних заняттях, семінарах, заліках, іспитах, під час виконання індивідуальних розрахункових, графічно-розрахункових, курсових, дипломних робіт тощо. Тобто самостійна робота, згідно з таким баченням, охоплює весь навчальний процес.

Отже, за своєю суттю самостійна робота розглядатиметься нами як активна розумова діяльність студента, пов'язана з виконанням навчального завдання, а наявність завдання і цільової установки на його виконання вважатимемо її характерними ознаками.

Завдання, які доводиться вирішувати студенту в процесі навчальної діяльності, стосуються таких її сфер:

- засвоєння матеріалу теми лекції (аналіз та синтез навчальної інформації у процесі роботи з конспектом лекції, рекомендованою навчальною літературою);
- конспектування фундаментальних робіт відповідно до програми навчальної дисципліни;
- вирішування заданих додому завдань;
- виконання індивідуальних розрахункових та розрахунково-графічних завдань, проведення віртуальних лабораторних дослідів тощо;
- підготовка рефератів, доповідей до семінарських занять та студентських конференцій, статей;
- виконання курсових та дипломних робіт.

Усі ці елементи навчального процесу є самостійною роботою, оскільки студенти здійснюють їх певною мірою індивідуально, в позааудиторний час.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті осо-

бливостей, загальних вимог та умов організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення ними інженерних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на засадах інтеграції особистісно орієнтованого та дослідницького підходів у навчанні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Самостійна робота, яка має дослідницький характер, на відміну від навчально-пізнавальної самостійної роботи, передбачає прогнозування не тільки навчального процесу, але і результату діяльності. Проводячи паралелі між ними, зауважимо, що в результаті виконання студентом самостійної дослідницької роботи відбувається формування вмінь організовувати, здійснювати та контролювати дослідницьку діяльність протягом усього часу до моменту отримання остаточного результату. В основі такої роботи лежить самостійне пізнання, яке спонукає майбутнього фахівця, проявляючи пізнавальну активність та дослідницькі якості, вирішувати поставлені перед ним завдання, використовуючи для самоосвіти як аудиторні, так і позааудиторні форми організації навчального процесу.

Ми схильні до думки, що саме у процесі поступового оволодіння дослідницькими вміннями пізнання реальної дійсності й застосування цих умінь на практиці (насамперед у вирішенні індивідуальних дослідницьких, розрахункових та розрахунково-графічних завдань з інженерних дисциплін, а згодом і у професійній діяльності) у майбутнього фахівця формується здатність самостійно мислити, приймати рішення та постійно підвищувати свою кваліфікацію відповідно до науково-технічного прогресу. Із цією метою необхідно створити у майбутнього дослідника систему внутрішніх мотивів до пізнавальної навчально-дослідницької діяльності, що можна розглядати як один із пріоритетних напрямів актуалізації формування дослідницьких умінь у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Залучення студентів до навчально- та науково-дослідної роботи спонукає їх до самоосвіти протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі, охоплюючи цим процесом усі форми організації навчальної діяльності. Так, наприклад, на лекціях спрямування студентів на самоосвітню роботу відбувається через постановку проблемних запитань, науково-дослідницьких завдань, що передбачають поглиблене вивчення наукових джерел із досліджуваної проблеми для її розв'язання.

Наголошуємо на тому, що самостійна робота студента повинна забезпечуватись



системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, довідниками, конспектом лекцій викладача, лабораторним обладнанням чи віртуальними лабораторіями тощо. Склад комплексу такої навчально-методичної системи суттєво впливає на якість осмислення майбутнім фахівцем змісту навчального матеріалу, підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, формування самостійного логічного мислення. Зауважимо, що ці матеріали обов'язково повинні містити доцільні засоби проведення студентами самоконтролю у вигляді диференційованих питань для самоперевірки або тестових завдань.

Серед навчально-методичних засобів найбільш ефективним є використання віртуальних лабораторних стендів, що дозволяють: розширити уявлення студентів про експериментальні методи пізнання; здійснювати експериментальні дослідження об'єктів або процесів за різних умов (штучних чи природних) як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час; покращити сприйняття студентами змісту навчального матеріалу; забезпечити можливість здійснювати контроль за процесом та рівнем засвоєння навчального матеріалу; розвивати самостійність студентів протягом усіх етапів дослідження; реалізувати міжпредметні зв'язки; активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів; упровадити дистанційні форми навчання. Унаслідок такої методичної озброєності студентів самостійна робота із засвоєння змісту навчального матеріалу з конкретної інженерної дисципліни циклу професійної та практичної підготовки може виконуватись у бібліотеці вищого навчального закладу, навчальних кабінетах, комп'ютерних класах, лабораторіях, а також удома.

Упровадження у навчальний процес віртуального експерименту як засобу самостійної роботи для підготовки майбутніх інженерів-педагогів дозволяє виділити такі її види:

– групова робота, що здійснюється на практичному занятті у процесі формування робочої гіпотези або під час лабораторного заняття у процесі організації та проведення лабораторних експериментів і розрахунків. Використання цього різновиду самостійної роботи зумовлене низьким рівнем наявних у них дослідницьких умінь, гетерогенним розподіленням студентів за рівнем знань та вмінь із фахових дисциплін, обмеженою кількістю робочих місць на лабораторних заняттях. Поряд із недоліками такого виду

організації самостійної роботи (репродуктивний характер її виконання та пасивність студентів) на початковому етапі можна виділити і позитивну рису – одночасність проведення для всієї академічної групи;

– індивідуальна робота з організації та проведення дослідження, постановки лабораторного експерименту, виконання диференційованих за рівнем складності розрахункових та розрахунково-графічних завдань. Вона є найбільш поширеним та бажаним для використання видом самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах. Її використання на заняттях забезпечує розвиток професійних якостей майбутніх фахівців, активізацію формування вмінь, підвищення самоконтролю та самоорганізації студентів;

– творча діяльність, що характеризується визначенням проблеми у процесі сприйняття лекційного матеріалу, проведення лабораторного експерименту чи розрахункових завдань, постановкою гіпотези та її експериментальною перевіркою під час реального лабораторного експерименту чи на створеній віртуальній моделі досліджуваного об'єкта. Цей вид самостійної роботи сприяє найефективнішому формуванню у студентів дослідницьких умінь професійного спрямування. У процесі такої організації самостійної роботи майбутні інженери-педагоги розкривають свої індивідуальні якості, демонструють наявні професійні знання та дослідницькі вміння.

Вважаємо, що головною метою використання завдань дослідницького спрямування є моделювання майбутньої діяльності фахівця. Завдання мають комплексний характер, тому що спрямовані на здобуття у процесі навчання певних знань, розвиток певних способів мислення, формування навичок та дослідницьких умінь у процесі міжособистісної взаємодії, яка пов'язана з конкретною соціальною чи професійною діяльністю. Вони відрізняються від традиційної системи навчання з використанням репродуктивних завдань такими особливостями: по-перше, їх використання максимально наближає процес навчання до професійної діяльності, що досягається шляхом моделювання реальних ситуацій та технічного обладнання; по-друге, виконання такого завдання – це колективний та індивідуальний методи навчання; по-третє, під час їх виконання за допомогою спеціальних засобів (використання реального виробничого чи лабораторного обладнання, віртуальних комп'ютерних програм тощо) створюється певний емоційний настрій студентів, який активізує та інтенсифікує процес навчання.



Уміння розв'язувати індивідуальні дослідницькі та розрахункові завдання передбачає вихід навчальної пізнавально-дослідницької діяльності студентів за межі програмового матеріалу, оптимізує самоосвітню роботу студентів, спонукає їх до безперервності та самостійності у навчанні. Під час проведення експериментального дослідження ми спостерігали підвищення якості самостійної роботи студентів у процесі їхньої дослідницької діяльності. Безумовно, такий вид індивідуалізованої роботи з урахуванням творчих можливостей студентів, їхніх навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності сприятиме покращенню підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності.

Самостійна діяльність у процесі розв'язування індивідуальних дослідницьких та розрахункових завдань з інженерних дисциплін важлива не лише тому, що в межах аудиторних занять неможливо ані викладачу подати, ані студентам засвоїти величезний обсяг знань, який постійно збільшується та оновлюється, а й тому, що сприяє формуванню у них досконалих умінь вирішувати творчі проблемні завдання. Сучасні вчені-педагоги [1; 4; 6] виокремлюють ще низку таких причин: будь-яка навчальна діяльність містить елемент самостійної роботи; самостійна робота передбачає різноманітні форми діяльності студентів, забезпечуючи найвищий рівень засвоєння навчального матеріалу; самостійна робота над вивченням навчального матеріалу дає знання та переконання; самостійна робота є основою самоосвіти студентів, формує мотивацію та навички самоосвіти; самостійна робота є головним компонентом готовності до пізнавально-дослідницької діяльності, тому остаточне формування дослідницьких умінь відбувається власне під час самостійних спроб розв'язувати дослідницькі завдання.

Проведений нами аналіз різних підходів до формування у студентів дослідницьких умінь показав, що досягнення кінцевої мети самостійного пізнання може бути забезпечено за умови, якщо в цілісній системі навчально-виховного процесу буде функціонувати підсистема, спеціально орієнтована на формування дослідницьких здібностей особистості, що становлять готовність майбутнього фахівця до творчої професійної діяльності.

Організація самостійної роботи студентів потребує від викладача ґрунтовної підготовки. Якщо при цьому викладач ставить завдання сформувати у студентів уміння і навички самостійної роботи, то йому потрібно продумати і визначити мету, час, ха-

рактер самостійної роботи та уміння і навички, що будуть формуватися. Він повинен передбачити способи повторення того мінімуму знань і вмінь, що необхідні для здійснення самостійної навчальної діяльності. Виокремивши основні поняття та ідеї, необхідно визначити, які з них мають подаватися в готовому вигляді, а які студенти повинні отримати в результаті самостійної роботи.

Саме тому організація самостійної роботи в різних типологічних студентських групах передбачає особистісно зорієнтований підхід: для слабких студентів потрібно створювати спеціальні ситуації успіху шляхом добору таких завдань, які вони на цей момент зможуть виконати, й активного заохочення. Для сильних – важливо забезпечити можливість отримувати радість подолання особливих ускладнень у процесі розв'язання завдань підвищеної складності, тобто досягти відповідності рівня складності навчального завдання рівню можливостей тієї чи іншої типологічної групи. Ці положення знаходять підтвердження в дослідженнях Ю. Бабанського [3, с. 34]. Важливим в організації самостійної роботи є систематичний контроль за її результатами з боку викладача, який забезпечує оцінювання результатів навчання і дає змогу здійснювати корекцію знань. При цьому необхідно дотримуватися педагогічних вимог до контролю: об'єктивності під час перевірки та оцінки знань, умінь та навичок; систематичності; необхідності в організації самоконтролю.

Таким чином, діяльність викладача під час організації самостійної роботи студентів в умовах особистісно зорієнтованого та дослідницького підходів має охоплювати такі дії, як: розроблення системи нових завдань із навчальної дисципліни різних рівнів складності; індивідуалізацію навчальних завдань; розроблення проблемних питань, ситуацій, завдань; зміну рівнів складності навчальних завдань для студентів різних типологічних груп для того, щоб ступінь самостійності у процесі їх виконання постійно зростає; створення позитивного емоційного фону навчального заняття з орієнтацією на дослідницьку діяльність студентів; оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням специфічних відмінностей кожної з типологічних груп; надання викладачем консультативної допомоги залежно від індивідуальних особливостей студентів і рівня складності індивідуального завдання; регулювання частоти і глибини контролю за продуктивністю виконання самостійної роботи.

Створюючи проблемну ситуацію, яка буде залучати студента до самостійної до-





слідницької роботи, викладач може використати три можливі підходи: узагальнення та визначення проблеми самим викладачем; залучення студента до ситуації, за якої він самостійно виконає узагальнення та формулювання проблеми; залучення студента до ситуації з явно вираженою проблемою, яка у процесі вирішення породжує суперечності і, як наслідок, наступну проблему.

Із цього погляду доцільним є дотримання алгоритму самостійної роботи [5, с. 124]: постановка мети – виявлення вихідних даних, їх аналіз – вибір способу досягнення мети, виконання дії проведення самоконтролю – коригування способу досягнення мети – коригування виконання дії. Виконання самостійної роботи за таким алгоритмом сприятиме розвитку розумових здібностей студента, і за таких умов викладач здатний здійснювати керування процесом формування професійних якостей майбутнього фахівця.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі вищевикладеного ми виділили загальні вимоги, яких необхідно дотримуватись викладачеві під час організації та проведення самостійної дослідницької роботи студентів для формування у них дослідницьких умінь:

- забезпечення поєднання самостійної роботи студентів як окремої форми навчальної діяльності з іншими видами їх пізнавальної активності, що має дослідницький характер (проведення теоретико-аналітичного дослідження, поєднання натурального та віртуального експериментів під час аудиторної лабораторної чи позааудиторної самостійної роботи);

- забезпечення системного взаємоузгодження між усіма формами самостійної роботи;

- забезпечення ступеневого поетапного використання всіх рівнів самостійної діяльності (від репродуктивного до творчого);

- відповідність обраних форм та рівнів самостійної діяльності меті та завданням дослідницької роботи;

- спрямованість усіх форм та видів самостійної роботи на формування теоретичних та практичних дослідницьких умінь;

- забезпечення вдосконалення мислення, логічних операцій, розумових дій студентів під час самостійного розв'язування дослідницьких завдань;

- застосування диференційованого та індивідуального підходу до організації самостійної діяльності студентів;

- зміна керівної функції викладача на контрольну та консультативну в процесі організації та проведення самостійної роботи студентів (підведення до проблеми, допомога з визначенням мети, гіпотези та завдань, спостереження за ходом дослідження, контроль за ходом експерименту та результатом дослідження тощо);

- широке застосування спеціальних дидактичних засобів (віртуальних стендів та лабораторій, лабораторного устаткування та інструментів) для самостійної роботи студентів.

Напрямами подальших розвідок є підготовка викладачів до застосування віртуальних технологій під час організації самостійної роботи студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання, розроблення системи індивідуальних дослідницьких завдань з упровадженням віртуального експерименту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підручник] / А. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Архангельский С. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учебно-методическое пособие] / С. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Бабанский Ю. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
4. Бендера І. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей у вищих навчальних закладах : [навчальний посібник] / І. Бендера. – Кам'янець-Подільський: ФОРСисин О.В., 2009. – 384 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Журавська А. Організація самостійної роботи студентів в сільськогосптехнікумі (на матеріалі предметів агрохімічного циклу) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Журавська ; Київський нац. аграр. ун-т. – К., 1996. – 24 с.
7. Пидкасистый П. Самостоятельная деятельность учащихся / П. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 187 с.
8. Усова А. Одаренность как педагогический и психологический феномен / А. Усова // Дополнительное образование. – 2003. – № 7. – С. 3.



УДК 378.4

## ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Паршук С.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри початкової освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

Тарасюк А.М.,  
викладач кафедри початкової освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті розглянуто поняття загальнокультурної грамотності та проаналізовано формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Саме тому вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, а проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

**Ключові слова:** компетентність, загальнокультурна грамотність, загальнокультурна компетентність, образотворче мистецтво.

В статье рассмотрено понятие общекультурной грамотности и проанализировано формирование общекультурной компетентности будущих учителей начальной школы средствами изобразительного искусства. Эта компетентность предусматривает глубокое понимание своей национальной идентичности как основание открытого отношения и уважения к разнообразию культурного выражения других. Именно поэтому учитель начальной школы должен быть образцом культуры для своих воспитанников, а проблема формирования общекультурной грамотности у будущих учителей начальной школы всегда будет актуальным вопросом в подготовке специалистов начального образования.

**Ключевые слова:** компетентность, общекультурная грамотность, общекультурная компетентность, изобразительное искусство.

Parshuk S.M., Tarasyuk A.N. FORMATION OF GENERAL CULTURAL LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

This article discusses the concept of general cultural literacy and analysis of the formation of general cultural competence of primary school teachers by means of art. This competency provides deep understanding of national identity as the basis for an open attitude and respect for the diversity of cultural expressions of others. Therefore, an elementary school teacher must be a role model of culture for its students, and the problem of the general cultural literacy formation of future elementary school teachers will always be a topical issue in training of primary education specialists.

**Key words:** competence, general cultural literacy, general cultural competence, art.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах стає необхідним посилення культуротворчої ролі освіти, з'являється новий ідеал «людини культури», який володіє загальнокультурною компетентністю, що визначає його активну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних областях соціального й професійного життя, гармонізує внутрішній світ і стосунки із соціумом.

Концепцією «Нової української школи» передбачено вивчення ключових компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Однією з десяти ключових компетентностей є обізнаність

та самовираження у сфері культури – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, саме тому проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ключових ком-



петентностей майбутніх вчителів розглядали такі науковці, як О. Савченко, С. Гончаренко, І. Тараненко, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна. Питання формування естетичної культури особистості розглядали науковці С. Кононанець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька тощо.

**Постановка завдання.** На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає в аналізі формування загальнокультурної грамотності майбутніх учителів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування обізнаності та самовираження у сфері культури реалізується через опанування майбутніми учителями загальнокультурної компетентності.

Одним із завдань виховання молодших школярів є формування загальнокультурної компетентності, що припускає орієнтацію в першоджерелах культури – творах художньої літератури, народної творчості, музичного, образотворчого, театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах якщо не наукової, то хоча б науково-популярної літератури. У зв'язку із цим можна сказати, що культурологічний аспект – найважливіший підхід сучасної освіти у вихованні молодшого школяра.

Загальнокультурна компетентність визначається як здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.

Аналіз сутності поняття «загальнокультурна компетентність» та його зіставлення з декларованим навчальними програмами, змістом початкової освіти дав змогу виокремити три групи компетенцій, які важливо формувати у дітей молодшого шкільного віку: мовленнєві (уміння точно висловлювати думку українською, російською та англійською мовами, здатність до словесної творчості, уміння будувати речення; багатство словникового запасу, уміння пояснити сутність слова, його походження), комунікативні (уміння вести діалог, вислухати людину під час ведення діалогу, толерантно висловити думку під час діалогу), культурні (знання народних пісень, народних танців, народних ігор, певних традицій, знання і володіння прислів'ями, приказками, лічилками).

Зміна парадигми зі «знансентризму», тобто прагнення освітнього закладу дати школярам раціональне знання, на парадигму культуровідповідності і культуротворчо-

сті освіти дає шанс забезпечити освоєння усіма суб'єктами навчально-виховного процесу гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм») [1, с. 3–5].

Корисним для аналізу й розуміння є трактування загальнокультурної компетентності, яке подано в матеріалах дискусії, що були організовані у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»», а саме: загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах та передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння світовою та вітчизняною культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дає змогу особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури;

- орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;

- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;

- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;

- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, з метою розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;

- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії;

- конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних;

- релігійних відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [2].

Сформована загальнокультурна компетентність свідчить про те, що людина має певні морально-особистісні якості, які допомагають їй правильно визначати роль культури, орієнтуватися в її продуктах, узгоджувати власну поведінку із загальноприйнятими моральними нормами і культурними цінностями.

М. Яковлева зазначає: «Сформована загальнокультурна компетентність дає особистості змогу аналізувати та оцінювати здобутки науки та культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі, користуватися засобами та технологіями міжкультурної взаємодії, методами самовдосконалення, що зорієнтовані на систему як загальнолюдських і національних та індивідуальних цінностей, реалізовувати моделі толерантної поведінки та конструктив-



ної діяльності в умовах мультикультурного розмаїття» [4].

Формування загальнокультурної компетентності забезпечується засобами практично усіх навчальних предметів. Воно відбувається у процесі реалізації затвердженого МОН України цілісного змісту освіти початкової та основної школи.

Аналіз навчальних програм, вивчення змісту матеріалу, що пропонується учням із навчальних дисциплін, дає підстави стверджувати: формуванню загальнокультурної компетенції найбільшою мірою сприяють такі дисципліни, як українська мова та література, зарубіжна література, іноземні мови, історія України, географія, етика, музичне мистецтво, образотворче мистецтво, основи безпеки життєдіяльності.

Саме тому підготовка майбутнього вчителя початкової школи має на меті не тільки досконало оволодіти знаннями з навчальних предметів, а й набути вміння та навички з формування загальнокультурної та інших компетентностей засобами навчальних предметів.

У Миколаївському національному університеті імені В. Сухомлинського здійснюється навчання студентів за напрямом підготовки 013 «Початкова освіта». Неодмінним напрямом формування особистості майбутнього вчителя початкової школи є набуття фахових та предметних компетентностей. Навчальна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є курсом, який спрямований не тільки на оволодіння методикою викладання цього предмету у початковій школі, а й на формування загальнокультурної грамотності майбутнього педагога.

Мета курсу – спираючись на знання в галузі теорії та історії візуальних та різних видів образотворчого мистецтва, навчити студентів розумінню та практичному застосуванню різноманітних засобів виразності у створенні художнього образу в образотворчому мистецтві, графічного дизайну та декоративно-ужитковому мистецтві, навчити студентів самостійно виконувати як репродуктивні, так і творчі роботи в різних матеріалах і техніках, оволодіти методикою навчання образотворчому мистецтву, а також передовим досвідом педагогічної та художньо-практичної діяльності.

Курс «Образотворче мистецтво з методикою навчання» має на меті підготувати студентів, майбутніх учителів початкових класів, до самостійного проведення занять з образотворчого мистецтва в I–IV класах, а також до застосування знань, умінь і навичок, здобутих у процесі навчання малювання, у виховній роботі і викладанні інших

предметів у початкових класах. Водночас курс малювання сприяє загальному, особливо естетичному, вихованню студентів, що дуже важливо для формування загальнокультурної грамотності майбутнього вчителя.

За період вивчення курсу студенти мають усвідомити основні педагогічні ідеї як традиційної, так й розвиваючої систем навчання з художньо-творчої роботи у галузі образотворчого мистецтва:

- сприяти якісному освоєнню і творчому усвідомленню знань, умінь та навичок художньої діяльності у галузі образотворчого мистецтва;

- реалізувати диференційне навчання з урахуванням своїх індивідуальних здібностей;

- забезпечити інтелектуальний зріст, сформуванню свій творчий підхід до рішення будь-яких художньо-творчих завдань [3].

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, студент оволодіває такими предметними компетентностями:

- здатність малювати з натури з метою здобути систематичні знання з курсу основ образотворчого мистецтва;

- володіння основами теорії (композиція, перспектива, світлотінь, колір);

- здатність до опанування кольором як засобом відтворення натури і декоративної виразності, елементами теорії кольору, прийомів і послідовність виконання акварельного живопису, техніка роботи гуашшю;

- здатність виконувати декоративні малюнки з виготовленням ескізів, з оформленням навчального приладдя;

- володіння основами композиції у створенні образу, вираження ідейного задуму і передачі смислового зв'язку в малюнку;

- здатність застосовувати методи та порядок підготовки й виконання сюжетного малюнка і послідовність процесу роботи над композицією на задану тему;

- здатність виконувати творчі завдання за власним задумом.

Програма навчальної дисципліни включає в себе два модулі:

МОДУЛЬ I. Організація процесу навчання основам образотворчої грамоти;

МОДУЛЬ II. Форми і методи роботи вчителя на заняттях з образотворчого мистецтва.

Першим модулем передбачено ознайомлення студентів з різними видами та жанрами образотворчого мистецтва, вивчення основ малюнку, опанування різних технік та засобів зображення. Модуль включає в себе такі теми:

- «Підготовка, організація та здійснення процесу навчання учнів образотворчому мистецтву»;



- «Матеріали та інструменти малюнку, види малюнків та їх особливості»;
- «Тональний малюнок»;
- «Види тонування»;
- «Прийоми роботи олівцем та іншими графічними матеріалами»;
- «Передача об'єму предметів за допомогою тону»;
- «Перспективне малювання»;
- «Способи передачі фактури предмету за допомогою тонування»;
- «Зображення людини»;
- «Основи кольорознавства»;
- «Живопис; Прийоми роботи фарбами»;
- «Сюжетно-тематична композиція у кольорі (акварель)»;
- «Робота над ескізом ілюстрацій до дитячої байки чи казки» тощо.

Другий модуль спрямований на вивчення методики викладання образотворчого мистецтва у початковій школі та використання набутих раніше практичних вмій під час підготовки наочності та проведення уроку. Він містить такі теми: «Застосування методів творчого пошуку на уроках образотворчого мистецтва»; «Урок як форма роботи вчителя на заняттях з образотворчого мистецтва»; «Види і форми уроків з образотворчого мистецтва»; «Методи стимулювання творчої діяльності учнів на уроках з образотворчого мистецтва»; «Робота навчальної теми з образотворчого мистецтва»; «Види та вимоги до виготовлення наочності для уроків образотворчого мистецтва»; «Особливості композиції дитячого малюнку».

Під час вивчення дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою навчання» використовуються різні форми роботи (як групові, так і індивідуальні). Методами виступають: лекція, практичне заняття, самостійна робота та ін.

Лекційні заняття надають студенту можливість систематично та послідовно ознайомитись з основними питаннями курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» та забезпечують орієнтовну основу для подальшого вивчення навчального матеріалу. Зміст навчального матеріалу лекцій сприяє формуванню у студентів наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичних почуттів та загальнокультурної грамотності, працелюбності.

На практичних заняттях із майбутні вчителі початкової школи не тільки закріплюють теоретичні знання з певної теми, а практично опановують різні техніки зображення малюнку.

Самостійна робота з курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання»

займає більшу частину часу. Студенти працюють із додатковою літературою, готують доповіді, реферати та презентації, виконують різні творчі завдання тощо.

Студенти неодноразово беруть участь у конференціях та методичних семінарах, досліджують проблемні питання з методики викладання образотворчого мистецтва на сучасному етапі розвитку освіти. Одним із напрямів виховної роботи є підготовка та проведення виставок творчих робіт студентів. Неодноразово у рамках вивчення курсу студенти відвідують Миколаївський обласний художній музей імені В. Верещагіна та знайомляться з експозицією творів, яка включає живопис, скульптуру, графіку та декоративно-ужиткове мистецтво. Участь у такій роботі підвищує творчу активність студентів і надає їм усвідомлення свого індивідуального креативного потенціалу та причетності до загальної культури і мистецтва.

Такі форми та методи роботи сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів, їхніх естетичних смаків і розширенню інтелектуального та духовного рівнів на основі вивчення культурної спадщини українського народу та народів світу. Це допомагає всебічно та раціонально підготувати студентів до творчої діяльності в умовах сьогодення та сформувати загальнокультурну грамотність майбутнього вчителя початкової школи.

Результатом вивчення курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є підготовленість студентів до викладання образотворчого мистецтва у початковій школі, їхнє володіння основними методичними прийомами, розуміння провідних психічних процесів, особливості роботи з обдарованими дітьми тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, основним принципом, що має визначити загальнокультурну грамотність майбутніх вчителів початкової школи в умовах незалежної України, має стати врахуванням кращого культурно-мистецького досвіду минулого, його конкретне використання в межах принципово нового періоду історії. Саме цей підхід сприятиме формуванню всебічно розвиненої особистості, яка має жити й працювати в умовах третього тисячоліття. Навчальна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є одним із головних засобів формування загальнокультурної грамотності майбутнього вчителя початкової школи. Вивчення здобутків культури та мистецтва різних часів, знайомство з видатними художниками та їхніми творами підвищують рівень освіченості майбутніх педагогів та



сприяють формуванню загальнокультурної грамотності. Наступним етапом нашого дослідження є підготовка комплексу діагностичних тестів із виявлення рівня загальнокультурної грамотності майбутніх вчителів початкової школи засобами об'єктивного мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Иванова Т. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Т. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : [колективна монографія] / під заг. ред. О. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

3. Робоча програма «Образотворче мистецтво з методикою викладання» для студентів ОКР «бакалавр» за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта / МНУ ім. В. Сухомлинського. – Миколаїв, 2016. – 14 с.

4. Яковлева М. Зміст та структура загальнокультурної компетентності у сучасних дослідженнях при викладанні іноземної мови у вищих юридичних навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article\\_yakovleva.pdf](http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article_yakovleva.pdf).

УДК 378.091.26(045)

## ПОТОЧНЕ САМООЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Притулик Н.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*

У статті розкривається ефективність альтернативного способу контрольної-оцінювальної діяльності у ВНЗ – поточного самооцінювання навчальної діяльності студентів-педагогів на практичних заняттях як способу забезпечення їхньої рефлексії, мотивації до навчання в процесі опанування спеціальних дисциплін.

**Ключові слова:** *поточне оцінювання студентів, рефлексія, методи контролю навчальної діяльності студентів, функції контролю, мотивація навчання, самооцінювання.*

В статье раскрывается эффективность альтернативного способа контрольно-оценочной деятельности в вузах – текущего самооценивания учебной деятельности студентов-педагогов на практических занятиях как средства обеспечения их рефлексии, мотивации к обучению в процессе освоения специальных дисциплин.

**Ключевые слова:** *текущее оценивание студентов, рефлексия, методы контроля учебной деятельности студентов, функции контроля, учебная мотивация, самооценивание.*

Prytulyk N.V. CURRENT SELF-ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITI OF STUDENTS IN STUDYNG DISCIPLINES OF PEDAGOGICAL CYCLE

The article is about the effectiveness of an alternative method of control and assessment activities in higher education – self-assessment of current educational activity of students which study disciplines of pedagogy at workshops as a way of ensuring their reflection, motivation to learn in the process of learning specific disciplines.

**Key words:** *current student assessment, reflection, control methods of learning activities of students, control functions, motivation training, auto-evaluation.*

**Постановка проблеми.** Світові суспільні тенденції й сучасні освітні потреби зумовлюють реформаційні процеси в освітній парадигмі. Змін зазнають зміст, методи, прийоми, засоби й форми її реалізації, педагогічні технології, концептуальні підходи, характер відносин між учасниками освітньої взаємодії.

В умовах сьогодення конкурентоспроможність випускників педагогічних вишів на світовому ринку праці забезпечується не лише здатністю продуктивно застосо-

увати отримані в процесі навчання фахові знання, але й критично їх осмислювати та креативно адаптувати до умов і потреб соціуму, освіти, що динамічно змінюються.

У зв'язку із цим особливого значення набуває суб'єкт-суб'єктний студентоцентричний підхід до навчання, за якого студент має стати замовником освітніх послуг, запитувачем якісної вищої освіти, а викладач виконує фасилітаційну функцію: дає базові основи навчального предмета, орієнтує на джерела, створює умови для самостійного



пізнання студентом змісту навчальної дисципліни, забезпечує контроль навчальної діяльності. Актуальними стають відповідальність студентів за свій професійний рівень, усвідомлення цілей професійного самовдосконалення, здатність до планування траєкторії власного фахового розвитку.

Такі чинники, як недостатня орієнтація студентів на обрану спеціальність, низька мотивація навчання, незначна роль самооцінювання в процесі навчання на попередньому освітньому етапі, не сприяють готовності займати активну позицію в оволодінні компетенціями. Тому із самого початку навчання у виші слід цілеспрямовано формувати свідоме ставлення й активність студента в оволодінні майбутньою професією.

Одним із шляхів реалізації окресленої вище мети є переорієнтація підходів до контрольної-оцінювальної діяльності студентських навчальних досягнень, зокрема підсилення ролі самооцінювальної діяльності на практичних заняттях. Систематичне об'єктивне оцінювання студентами свого рівня обізнаності з навчальних тем сприяє формуванню здатності до рефлексії, зокрема й професійної.

Досвід самооцінювання особливо необхідний майбутньому вчителю початкових класів, який закладатиме основи самооцінювальної діяльності у своїх учнів. Рефлексивна компетенція в Проекті Стандарту вищої освіти України для освітнього ступеня «бакалавр» (спеціальність 013 «Початкова освіта») названа серед основних. Зазначено, що вона передбачає «здатність ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, що вимагає вміння аналізувати власні стани та вчинки в ситуаціях навчально-виховного процесу початкової школи, оцінювати власну професійну діяльність, бачити недоліки та вчасно їх усувати; виявляти здатність постійно спостерігати за собою, за своїми вчинками й думками з метою кращого пізнання себе й усунення недоліків, прагнути до досконалої професійної діяльності та її адекватної самооцінки» [4, с. 10].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню різних аспектів оцінювальної та контрольної діяльності в процесі навчання присвячена численна кількість праць вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів – В. Аванесова, А. Анастасі, С. Архангельського, І. Булах, Б. Жигальова, М. Карнаухова, Ю. Романенка, О. Савченко та ін. Проведення оцінювання навчальних результатів на базі компетентнісного підходу здійснювали В. Байденко, В. Болотов, О. Ляшенко, О. Пометун та ін. Використан-

ня інформаційних технологій із цією метою розглядали у своїх роботах В. Биков, Р. Гуревич, Ю. Жук, О. Матвієнко, Є. Полат, О. Пометун тощо. Застосування інноваційних методів і форм у процесі оцінювання вивчали В. Андрущенко, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Хуторської та ін.

Питання самооцінювання навчальної діяльності в середовищі вищої освіти широко розглядалося переважно в навчанні іноземної мови, зокрема, аспект використання мовного портфоліо (Д. Літл, М. Мюллер, І. Калмикова, О. Карп'юк, Л. Ягеніч та ін.), окремі дослідження, присвячені використанню цієї форми в процесі вивчення української мови (О. Проселкова, І. Джуган). Самооцінювальна діяльність студентів знаходилася в колі інтересів А. Новикова, С. Пазухіної (різноманітні форми організації самоконтролю). Дослідження теоретико-методологічних засад системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей, зокрема й самооцінювання, було проведене Л. Дибковою.

**Постановка завдання.** Метою публікації є висвітлення ефективності поточної самооцінювальної діяльності студентів – майбутніх педагогів, організованої з урахуванням науково обґрунтованих педагогічних умов, основними з яких є такі:

- надання можливості кожному студенту академічної групи виявити компетентність із теми й отримати максимальний бал на практичному занятті;
- акцентування уваги на освітній, мотиваційній, виховній, розвивальній функціях поточного контролю (а не на діагностичній) у процесі проведення практичних занять;
- оптимальний розподіл балів між формами поточного й підсумкового контролю з педагогічних дисциплін;
- цілеспрямоване навчання студентів самооцінювальної діяльності;
- координаційний характер уваги викладача до оцінок, виставлених студентами;
- дотримання принципів пріоритету активності студентів на занятті, критеріальності в процесі оцінювання, систематичності самооцінювання;
- створення гуманістичної студентоцентричної атмосфери в процесі навчання тощо.

У педагогічному ВНЗ у процесі вивчення студентами (спеціальність 013 «Початкова освіта») курсів «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Організація й управління в початковій освіті» нами запроваджувалося спеціально організоване поточне самооцінювання студентів на практичних заняттях.



З метою дослідження його ефективності в експериментальній групі (136 студентів) нами були проведені:

- анкетування студентів-педагогів;
- педагогічні спостереження (на практичних заняттях у момент самооцінювання – на предмет вивчення об'єктивності виставлених студентами оцінок; активності та якості їхньої підготовки до занять; в інших видах навчальної діяльності – відповідальності за підвищення рівня власної фахової компетентності);

- зіставлення результатів екзаменаційних сесій студентів із педагогічних дисциплін у контрольній та експериментальній групах.

Анкетування студентів проводилося з метою виявлення ступеня об'єктивності поточного самооцінювання в процесі вивчення педагогічних дисциплін і впливу на мотивацію до навчальної діяльності. Воно містило запитання відкритого й закритого типів, спрямовані на вивчення внутрішніх відчуттів, думок опитуваних у моменти самооцінювання, розуміння ними цілей оцінювання своїх компетентностей із навчальних тем.

За даними опитування, у 17,9% студентів самооцінювальна діяльність не викликала труднощів; 34,3% відзначили її як середню за складністю; 47,7% зазначили, що для них самооцінювання видалося важким завданням (мотивували підвищенням відповідальності, страхом відчутти негативну реакцію колективу в разі оголошення не об'єктивної «завищеної» оцінки). Водночас почуття й переживання в момент самооцінювання компетентностей із навчальних тем 60,8% студентів характеризували як сумніви, вагання; 15,9% – радість від можливості справедливо оцінити власну компетентність високим балом; 2,9% – підвищену відповідальність. У 17,3% самооцінювання асоціюється з переживаннями страху, суму, сорому.

Наведені відомості дають підстави зробити висновок, що в момент самооцінювання в переважній частині студентів відбувається осмислення своєї компетентності в навчальному матеріалі, підвищується відповідальність за свою навчальну ситуацію, мотивація навчання, усвідомлення власного внеску в професійний розвиток, загострюється почуття сумління.

Аналіз анкетних відповідей дає змогу спостерігати підвищену самокритичність студентів у процесі оцінювання. Найбільш частотною думкою, яку фіксували в себе студенти в момент самооцінювання компетентності з теми, була така: «*Чи не завищив я собі оцінку?*» (73,5%). Із них у «чистому

вигляді» – 30,4% відповідей, а 43,1% – у сполученні з такими думками: «*Наступного разу підготуюся до заняття ретельніше*» (24,6%); «*Чи заслужив я ще вищу оцінку?*» (8,7%); «*Чи заслужив ще вищу оцінку?*» + «*Наступного разу підготуюся до заняття ретельніше*» (5,6%); «*Наступного разу підготуюся до заняття ретельніше*» + «*Знову нема за що себе оцінити*» (2,8%); «*Трохи завищу, ніхто не помітить, а до екзамену буде більше балів*» (1,4%). В окремих випадках (2,8%) студентів непокоїло сумління: «*Чи не подумає викладач, що я завищив собі оцінку?*».

Тенденція до завищення оцінки спостерігалася в 2,8% опитаних (відповідь типу «*Трохи завищу, ніхто не помітить, а до екзамену буде більше балів*»).

Опитування дає підстави констатувати посилення мотивації підготовки студентів до практичних занять завдяки запровадженню поточного самооцінювання, адже 63,8% опитаних констатували в себе такий намір: «*Наступного разу підготуюся до пари ретельніше*».

Зазначені відомості дозволяють простежити в процесі самооцінювання стимулювання рефлексивної діяльності студентів, значну активацію їх мотиваційних намірів відносно навчання, перебігу процесу виховання моральних якостей – сумління, чесності, справедливості.

Спостереження, проведені нами на практичних заняттях у момент виставлення балів студентами самим собі, дозволяють констатувати той факт, що на початковому етапі самооцінювання (перші 3–4 заняття) вони були схильні до заниження балів, траплялися поодинокі спроби завищити бал, проте в подальшому, як правило, студенти адекватно оцінювали свій рівень активності на занятті та компетентності в навчальному матеріалі.

Крім того, організація процесу навчання на практичному занятті, коли за основну мету ставиться не перевірка домашньої підготовки студента, а поглиблення обізнаності з теми, вироблення практичних умінь, відпрацювання необхідних фахових навичок, за які студент зможе сам себе об'єктивно оцінити, виключає відчуття страху за можливу незадовільну оцінку викладача. Отже, створюється гуманістична атмосфера, яка сприяє підвищеній активності студентів, відбувається орієнтація на досягнення ними успіху.

Як виявилось в процесі анкетування, переважна більшість студентів усвідомлюють позитивний сенс самооцінювальної діяльності, організованої викладачем: 65,3% розуміють її як спосіб набуття навичок





критичної оцінки власної компетентності, здатності до рефлексії (відповіді типу «для того, щоб визначити, на якому рівні я знаю тему», «щоб ми вчилися критично й об'єктивно оцінювати власні знання»). При цьому 13,8% із цієї категорії одночасно вбачають у ній чинник, що підвищує мотивацію до навчання («це спонукає краще готуватися до занять», «щоб стимулювати, аби наступного разу був вищий бал» тощо).

Аналіз анкетних відповідей свідчить також про те, що 7,2% студентів переконані, що самооцінювальна діяльність дає можливість пережити досвід, необхідний для оцінювання навчальних досягнень майбутніх учнів; 4,3% розглядають її як можливість об'єктивно оцінити свою компетентність із теми, оскільки «викладач не може за пару точок встановити глибину обізнаності кожного студента академічної групи, студент краще знає це про себе»; 8,7% вважають, що в процесі самооцінювання студентів викладач перевіряє їхню чесність і справедливість (факт відсутності в момент оцінювання акценту на якості володіння навчальним матеріалом). Лише 15,9% учасників анкетування утрималися від відповіді на запитання, що може бути зумовлене недостатнім усвідомленням ними сутності організованої викладачем діяльності.

Таким чином, більшість студентів експериментальної групи (75,4%) свідомо розглядають пропозицію здійснення поточного самооцінювання як корисну для професійного зростання діяльність.

Слід відмітити той факт, що окремі студенти після участі в систематичному поточному самооцінюванні з педагогіки констатували підвищення уваги до оцінки й на практичних заняттях із інших навчальних дисциплін (вислови типу «Я помітила, що на інших заняттях перед виставленням оцінки викладачем автоматично вже сама собі виставляю оцінку й зіставляю з викладацькою»), що свідчить про вироблення в процесі самооцінювання навичок рефлексивної діяльності.

У подальшому в процесі навчання студентів експериментальних груп спостерігалось ініціювання ними організації й проведення позааудиторних безоцінювальних заходів професійного спрямування (нетрадиційна практична потокова конференція «Дидактичне лото», захід із теорії та методики виховання «Трейлери до прочитаних книг» тощо), винесення на обговорення

проблемних психолого-педагогічних ситуацій зі шкільної практики на підсумкову конференцію з педпрактики. Такі прояви свідомого ставлення до професійної підготовки можуть бути зумовлені позитивним впливом попередньо проведеної поточної самооцінювальної діяльності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Ефективність і позитивний вплив поточного самооцінювання на навчальну діяльність студентів підтвердило й зіставлення результатів екзаменаційних сесій між контрольними й експериментальними групами (підвищилися якісні та кількісні показники), а систематичність підготовки студентів до занять, стимульована самооцінюванням, забезпечила достатню стійкість сформованих компетентностей, що було підтверджено в процесі проведення перевірки залишкових компетентностей через півроку після екзаменів із педагогічних дисциплін.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, оптимально організоване систематичне поточне самооцінювання майбутніх учителів на практичних заняттях із навчальних дисциплін педагогічного циклу сприяє: а) здатності студентів до рефлексії; б) посиленню навчальної мотивації; в) поживленню активності на практичних заняттях; г) вихованню моральних якостей – чесності, справедливості тощо; г) зростанню відповідальності студентів за підвищення рівня професійної компетентності, свідомого ставлення до фахової підготовки в цілому, що позитивно впливає на її якість.

Перспективним, на наш погляд, є розроблення допоміжних дидактичних засобів для поточного самооцінювання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дибкова Л. Теоретико-методичні засади системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Л. Дибкова. – Київ, 2016. – 40 с.
2. Пазухина С. Самооценочная деятельность студентов педагогического вуза : [учебное пособие] / С. Пазухина. – М.-Берлин : Директ-Медиа. – 171 с.
3. Положення про рейтингову систему оцінювання результатів навчання студентів / уклад. : В. Головенкін. – К. : НТУУ «КПІ», 2012. – 36 с.
4. Проект Стандарту вищої освіти України. Специальність 013 – «Початкова освіта» (Рукопис) / розроб. Л. Бірюк, О. Будник, Н. Ігнатенко та ін. – К., 2016. – 22 с.
5. Стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.



УДК 378.011.3-051:373.3

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Смолюк А.І., аспірант  
кафедри педагогіки

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

У статті обґрунтовано роль організаційно-педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Серед найбільш значущих умов автором виокремлено такі: підтримка позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості в професійному саморозвитку; використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних і методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища педагогічного коледжу; створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів.

**Ключові слова:** професійний саморозвиток, організаційно-педагогічні умови, освітнє середовище, педагогічний коледж.

В статье обоснована роль организационно-педагогических условий профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы. Среди наиболее значимых условий автором выделены следующие: поддержка положительной мотивации достижения как удовлетворение внутренней потребности личности в профессиональном саморазвитии; использование когнитивно-познавательных возможностей содержания психолого-педагогических и методических дисциплин для формирования комплекса дидактико-технологических знаний и умений, способностей к интеграции пространственно-предметного, познавательно-мотивационного, психолого-дидактического и социально-коммуникационного компонентов образовательной среды педагогического колледжа; создание насыщенного социально-коммуникативного пространства в процессе интерактивного взаимодействия субъектов обучения для создания у студентов «ситуаций успеха» и демонстрации позитивного опыта профессиональных успехов.

**Ключевые слова:** профессиональное саморазвитие, организационно-педагогические условия, образовательная среда, педагогический колледж.

Smoliuk A.I. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The role of organizational and pedagogical conditions of professional self-development of future primary school teachers has been grounded in the article. Among the most significant conditions author single out the next: supporting of positive motivation of achievement as the satisfaction of internal need of personality of professional self-development; using of the cognitive possibilities of content of psychological, pedagogical and methodical disciplines for the forming of complex of didactic – technological knowledge and skills, abilities for integration of spatial and subjective, cognitive and motivation, psychological and didactical, social and communicative components of educational environment of pedagogical collage; creating of rich social communicative space in the process of interaction of actors of education for forming of students situation of success and demonstration of positive experience of professional success.

**Key words:** professional self-development, organizational and pedagogical conditions, educational environment, pedagogical collage.

**Постановка проблеми.** Особистісно зорієнтований характер нової моделі професійної підготовки в нашій країні спрямований на самоактуалізацію, самовизначення й самореалізацію особистості майбутнього фахівця. На думку В. Кременя, мета освіти – не сформулювати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості [2]. Саме тому науково обґрунтованим і практично зумовленим є інтерес як теоретиків, так і практиків професійної освіти до проблеми професійного

саморозвитку майбутнього фахівця, зокрема до організаційно-педагогічних умов зазначеного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи методологічні позиції дослідників стосовно категорії «педагогічні умови», можемо узагальнити таке. По-перше, існує низка дослідників (В. Беліков, А. Найн, О. Федорова, Є. Яковлев, Н. Яковлева та ін.), які під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей вирішення освітніх завдань. По-друге, під умовами розуміють педа-



гогічні вимоги (О. Бережнова), обставини (К. Біктагірова), за яких компоненти навчального процесу подані в найкращому взаємозв'язку; сукупність зовнішніх і внутрішніх впливів (В. Манько, В. Полонський). Дещо іншою є позиція дослідників (Ю. Бабанський, М. Зверева, І. Зязюн, Н. Іпполітова, О. Пехота, Ю. Юцевич та ін.), котрі пов'язують педагогічні умови з конструюванням освітньої системи, в якій вони є одним із компонентів (чинників, обставин). Учені, що займають третю позицію (Б. Купріянов, С. Диніна та ін.), розуміють педагогічні умови як одну зі сторін закономірностей процесу навчання.

Усебічний аналіз різних трактувань поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити низку ознак і положень, важливих для розуміння цього феномена. Так, умови є предметом дослідження методології педагогіки (М. Данилов, А. Хуторський); виражають ставлення освітньої системи до навколишніх явищ, без яких вона існувати не може (Н. Кузьміна); забезпечують найбільш ефективний перебіг освітніх процесів і явищ (Ю. Бабанський, О. Бережнова, І. Козловська, М. Козяр, В. Сластьонін, Т. Стефановська, Є. Яковлев, Н. Яковлева та ін.); спрямовані на розв'язання освітніх завдань (О. Бережнова, В. Беліков, А. Найн, О. Федорова, Н. Яковлева та ін.); необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (В. Андреев, І. Зязюн, Н. Іпполітова, О. Пехота); поєднують суб'єктивне й об'єктивне, внутрішнє й зовнішнє, сутність і явище (В. Андреев, А. Вербицький, В. Загвязинський, В. Манько, В. Полонський, О. Орлов та ін.); забезпечують нормальне (оптимальне) функціонування системи (Ю. Бабанський, М. Зверева, Н. Іпполітова, Ю. Юцевич).

**Постановка завдання.** Мета статті – виокремити організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як засвідчив здійснений нами теоретико-методологічний аналіз, професійний саморозвиток – це свідомий регульований процес становлення особистості майбутнього фахівця як суб'єкта свого життя й професійної діяльності, розкриття потенційних можливостей особистості, збагачення її здібностей, удосконалення особистісних якостей відповідно до обраної спеціальності. Процес професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи неможливий без спеціально організованих організаційно-педагогічних умов. Для розуміння сутності категорії «педагогічна умова» звернемося до тлумачен-

ня змісту зазначеного явища. Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів процесу навчання, виховання й розвитку: цілей, принципів, змісту, методів, форм, засобів тощо. Цей термін може вживатися для позначення цілісного навчально-виховного процесу під час характеристики окремих його сторін чи елементів. Незважаючи на його аналіз такими дослідниками, як Ю. Бабанський, А. Вербицький, І. Підласий, В. Сластьонін, І. Фролов та ін., це поняття висвітлене недостатньо й іноді в науковій літературі може набувати різного значення. Узагальнюючи, можемо відзначити, що під поняттям «організаційно-педагогічні умови» дослідники розуміють важливі чинники, які впливають на появу того чи іншого явища.

Важливим для нашого дослідження є психологічне трактування терміна «умова» як сукупності явищ зовнішнього й внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного явища, що опосередковується активністю особистості чи групи людей [1]. Саме психологи розглядають як значущі умови професійного становлення особистості мотиви, спрямованість особистості, нахили, інтереси, загальні й особливі здібності, обставини виховання та навчання, організації професійного й навчального середовища, доступ до культурних цінностей, стан соціального оточення тощо [3]. Суттєвим у зазначеному контексті є поєднання як зовнішніх, так і внутрішніх впливів, і саме зовнішні впливи здатні подіяти тільки через опосередковане сприйняття людиною. Вагомий внесок у розуміння зазначеної проблеми вніс С. Рубінштейн, який наголошував на розмежуванні як внутрішніх, так і зовнішніх умов. Підтримуємо позицію ученого про те, що зовнішні умови визначають кінцевий результат не безпосередньо, а «переломлюючись» через дію внутрішніх умов, власну природу певного об'єкта чи явища. Внутрішні умови виступають як причини, а зовнішні – як обставини [6, с. 289–290]. Близьким до зазначеної позиції С. Рубінштейна є розуміння того, що професійний саморозвиток є діалектичним процесом, який, як підкреслював І. Харламов, зумовлений зовнішніми і внутрішніми стимулами, що дозволяє прослідкувати динаміку професійного саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи й виокремити організаційно-педагогічні умови його стимулювання. У зовнішньому аспекті професійний саморозвиток стимулюється цілеспрямованим включенням студентів у різноманітні види діяльності (насамперед у пізнавально-дослідницьку роботу), залученням їх до вирішення творчих завдань, використання можливостей



креативно-розвивального середовища педагогічного коледжу [4; 5].

Саме від того, наскільки тісною й плідною є взаємодія середовища педагогічного коледжу й особистісних можливостей студента, залежить ефективний професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи. У внутрішньому аспекті професійний саморозвиток розкривається на рівні професійного самопізнання як майбутнього професіонала, усвідомленої здатності до проектування власного професійного шляху, критичного ставлення до власних професійних здобутків та здобутків своїх однокласників. Студент внутрішньо прагне до професійного саморозвитку, тобто на рівні особистості спостерігаються певні якісні зміни в професійному самовдосконаленні, виробленні певного стилю професійної діяльності. Така динаміка професійного саморозвитку усвідомлюється особистістю на різних рівнях: від більшої професійної компетентності, легкості перебігу соціально-професійної адаптації під час виробничої практики до відчуття психологічного комфорту й задоволення від проведеного уроку, від взаємодії з дітьми й т. ін.

Педагогічні дослідження спираються на філософське тлумачення категорії «умова» як вираження ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, а також на психологічне осмислення умов як причин, чинників, засобів, під впливом яких відбувається професійний розвиток особистості. Дослідник М. Данилов вважає, що предметом методології педагогіки є самі педагогічні знання, способи їх здобуття, умови їх упровадження в практику й визначення предмета педагогіки. Схожої думки дотримується А. Хуторський, який стверджує, що предметом дидактики є не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання [4; 5].

Отже, узагальнюючи позиції дослідників, можна стверджувати, що організаційно-педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють усебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій. Вважаємо, що це визначення можна взяти за основу, оскільки воно має

узагальнений інтегрований характер, указує на функціональне призначення умов і відображає їх науково-педагогічну сутність.

Таким чином, здійснивши теоретико-методологічний аналіз проблеми, можемо стверджувати, що організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку є складовою частиною педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу); відображають сукупність можливостей освітнього середовища педагогічного коледжу (цілеспрямовано конструюються заходи впливу та взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми й форми навчання та виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу) і матеріально-просторового середовища (навчальне й технічне обладнання, природно-просторове оточення навчального закладу тощо), що впливають на функціонування освітньої системи; у їхній структурі присутні як внутрішні елементи, що впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів навчального процесу, так і зовнішні обставини навчально-виховного процесу; їх реалізація, обґрунтована належним чином, забезпечує ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи, стимулює готовність до професійного саморозвитку.

У контексті нашого дослідження під *організаційно-педагогічними умовами ми розуміємо спеціально спроектовані чинники впливу на зовнішні та внутрішні обставини професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, які сприяють їхньому професійному саморозвитку, готовності до розвитку як професійних, так і особистісних здібностей, формуванню стійких професійних компетенцій в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу*. У нашому розумінні використання можливостей освітнього середовища передбачає реалізацію сукупності об'єктивних зовнішніх (щодо студента) предметно-просторових умов, соціальних об'єктів та освітніх факторів і впливів (зміст освіти, форми організації навчально-виховного процесу, методи, технології тощо), необхідних для ефективного саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи в процесі здобуття ним початкової освіти I ступеня.

На основі врахування специфіки діяльності вчителя початкової школи, результатів наукових досліджень, емпіричного досвіду та виокремлених нами компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи ми визначили організаційно-педагогічні умови професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, а саме:

– *підтримка позитивної мотивації досягнення як задоволення внутрішньої потреби особистості в професійному саморозвитку;*



– використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних і методичних дисциплін для формування комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційного компонентів освітнього середовища педагогічного коледжу;

– формування насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання для створення в студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів.

Результатом реалізації зазначених організаційно-педагогічних умов професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи є рефлексивно-ціннісне ставлення до власної особистості як до майбутнього педагога-професіонала з урахуванням своїх сильних і слабких сторін, сформований високий рівень готовності до професійного саморозвитку в обраній професії.

Саме мотиваційна умова є базовою у формуванні професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, оскільки потреби й мотиви є внутрішніми спонуканами особистості до професійного саморозвитку. Формуванню позитивної мотивації має сприяти партнерська позиція викладача-наставника в процесі освоєння знань, суб'єктна позиція студента, в основу якої покладена готовність до професійного саморозвитку; стійкий пізнавальний інтерес до навчально-виховного процесу; бажання вдосконалювати власний рівень професіоналізму викладання; поглиблення й розвиток таких особистісних рис, як допитливість, відповідальність, інноваційність, творчість. Позитивну мотивацію важливо цілеспрямовано підтримувати впродовж усього періоду навчання, закріплюючи її в ситуаціях успіху педагогічної майстерності, у зосередженні на перспективі педагогічної діяльності. При цьому не можна забувати, що студенти педагогічного коледжу за своїм віковими особливостями – значно молодша соціальна група порівняно зі студентами вищих навчальних закладів, і роль педагога-наставника, педагога-партнера, педагога-фасилітатора є достатньо важливою й відповідальною.

Використання когнітивно-пізнавальних можливостей освітнього середовища педагогічного коледжу здійснюється через оновлення змісту навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін (психологія, вікова та педагогічна психологія), через активізацію стратегій підтримки функціо-

нування пізнавальних процесів студентів, відбору цікавого пізнавального матеріалу. У науці обґрунтовано, що позитивну мотивацію забезпечують двома шляхами: змістом навчального матеріалу та способами організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу (студентів). Під способами організації навчально-пізнавальної діяльності розуміємо методи та засоби навчання, а також форми організації навчального процесу. Інтерактивні технології навчання сприяють більш ефективному процесу професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Серед продуктивних технологій головними є проблемне навчання, моделювання проблемних педагогічних ситуацій. Важливо, щоб той чи інший метод не давав одразу готової відповіді на запитання, а активно стимулював студента до самостійного рефлексивного пошуку, розуміння власних професійних ресурсів, окреслення сильних і слабких сторін своєї особистості. Набутий нами досвід викладацької діяльності засвідчує, що найбільш ефективними методами, які стимулюють внутрішню готовність студентів до професійного саморозвитку, є такі: мозковий штурм, рольові ігри, психолого-педагогічні тренінги, метод проектів.

Залучення студентів до ситуації професійної спрямованості (а саме таким є метод моделювання педагогічних ситуацій) створює умови, за яких майбутні педагоги отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опрацьовувати шляхи встановлення контакту, прийоми створення певного емоційного стану та його корекції, шляхи вирішення типових ситуацій взаємодії.

Зазначений вище метод допомагає розкрити перед студентами тісний зв'язок педагогічної теорії зі шкільною практикою; дає можливість побачити типові труднощі, які виникають у повсякденній праці вчителя, а також визначити шляхи їх подолання. Моделювання педагогічних ситуацій вимагає, щоб студенти використовували теоретичні знання, набуті в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Важливим засобом підготовки є використання ігрових технологій. Інтеграція навчальної й ігрової діяльності забезпечує підтримку мотиваційного боку навчання, оскільки кожна гра є розвивальною та комунікативно спрямованою.

Стимулом студентів до означеного виду діяльності є використання різних форм роботи, інтерактивних методів навчання, використання сучасних технологій навчання (технологія навчального співробітництва,



технологія диференційованого навчання, ігрова навчальна технологія, технологія організації навчальної проектної діяльності тощо).

Важливим напрямом практичної підготовки студентів є використання методу мікровикладання, який сприяє кращій підготовці до майбутньої діяльності, оволодінню педагогічною майстерністю. Мікровикладання є одним із засобів удосконалення професійної діяльності майбутнього вчителя, що допомагає краще усвідомити сутність педагогічних явищ. Моделюючи фрагмент практичної діяльності, студенти розвивають свої здібності, набувають певного досвіду, у них формуються такі якості, як педагогічна інтуїція, навички самоосвіти, педагогічний оптимізм, що поєднуються з глибокими теоретичними (педагогічними) знаннями. Метод інверсії розвиває вміння аналізувати пізнавальні завдання й формулювати їх. Студенти спочатку самостійно (під час підготовки до заняття) ознайомлюються із запропонованими запитаннями та дидактичними завданнями, аналізують їх. При цьому може виникнути потреба в зверненні до додаткових джерел інформації (книги, сценарії виховних заходів, статті, магнітофонний запис, комп'ютерні програми, кіно). Метод проекту – це сукупність певних дій, попереднє опрацювання матеріалу, знаходження нової інформації, реалізація задуму, висування доцільних пропозицій. Основою цього методу є вміння самостійно й творчо конструювати свої знання, уміння; орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Одним із чинників, що суттєво впливає на професійне становлення майбутніх педагогів в освітньому середовищі педагогічного коледжу, є самостійна пізнавальна діяльність. Завдяки самоосвіті студенти здобувають навички самостійної роботи, оволодівають елементами теоретичного мислення, методами наукового дослідження. Педагогічна цінність самостійної роботи полягає в забезпеченні активної пізнавальної діяльності кожного студента, її індивідуалізації, урахування психічних особливостей та загальну підготовку студентів, тобто вона максимально сприяє розвитку індивідуальності особистості.

Реалізація організаційно-педагогічної умови створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання для створення в студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного досвіду професійних успіхів відбувається через залучення студентів до наукових конференцій, презентацій, зустрічей із відомими людьми,

заохочення становлення професійної ідентичності майбутнього педагога кращими взірцями педагогічної майстерності. Проте створений соціально-комунікативний простір педагогічного коледжу не повинен бути проникнутий духом змагальності, а натомість має наповнюватися особистісно зорієнтованим підходом до унікальної цінності власної особистості як визначного майбутнього педагога.

Організаційно-педагогічні умови є складовою частиною цілісної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Виокремлені нами організаційно-педагогічні умови будуть дієвими в тому разі, коли дотримуються вимоги ресурсного забезпечення освітнього середовища педагогічного коледжу, упроваджується технологічний аспект навчально-виховного процесу, реалізується суб'єкт-суб'єктна взаємодія в організації й управлінні навчанням, у ставленні студентів до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, устремління, включеність у навчання тощо). Реалізація організаційно-педагогічних умов передбачає передусім технічну й науково-методичну оснащеність навчального процесу. Оскільки необхідною умовою підготовки та реалізації будь-якої справи є наявність потрібних для її здійснення засобів і ресурсів, то, безперечно, вони є важливою передумовою освітньої діяльності. В основі ресурсного забезпечення лежить принцип доцільності, який полягає в співвіднесенні потреб освітньої системи та можливостей суспільства їх задовольнити. Раціональне забезпечення ефективної діяльності педагогів і студентів вимагає актуалізації наявних ресурсів, з'ясування необхідних і потенційно значущих факторів (інформаційні, матеріально-технічні, методичні, кадрові ресурси тощо), визначення їх кількості та якості й поетапного впровадження в практику. Як і ресурсне забезпечення, зміст, методи, технології й освітнє середовище навчального процесу спрямовані на розвиток суб'єктів навчання та враховують специфіку освітньої галузі. Визначальним для них є принцип цілеспрямованості (вихідним пунктом планування є необхідність досягнення головної мети), який відображає систему зовнішніх норм та орієнтирів, котрі задають суб'єктам педагогічної взаємодії освітні цілі, модель випускника, завдання щодо реалізації змісту, проектування й організації методики навчання, а також межі та структуру освітнього середовища.

Для планування й ефективної реалізації навчального процесу у відповідному спеціально спроектованому внутрішньому ос-



вітньому середовищі у взаємодії із зовнішнім середовищем навчального закладу та єдиним інформаційно-освітнім простором важливою є організаційно-управлінська діяльність. Організаційно-управлінські функції на державному й регіональному рівнях здійснюють органи управління освітою, на рівні закладу – його адміністрація, однак організаційними питаннями щоденно займаються всі педагоги, керуючи навчальним процесом. В основі цих функцій лежить принцип цілепокладання, що виявляється в постановці ключової мети й сукупності цілей відповідно до призначення освітньої системи, концептуальних засад і характеру педагогічних завдань, а також їх реалізації найбільш рентабельними засобами. Надзвичайно важливими для управління освітою є принципи єдиноначальності та делегування повноважень.

Реалізація будь-якої освітньої інновації насамперед потребує осмислення кожним педагогом її концептуальних засад, ціннісних установок, когнітивних та організаційно-методичних аспектів, тому вона перебуває в безпосередній залежності від рівня підготовки педагогічних кадрів навчального закладу. Це стосується й ефективного використання ресурсного забезпечення, і створення раціональних обставин належного освітнього середовища. Позиція педагога є результатом його самовизначення щодо інноваційної освітньої діяльності, відображає ставлення до цієї діяльності, усвідомлення відповідальності за якість навчання, методологічну та рефлексивну культуру (тобто готовність до реалізації складних педагогічних завдань), рівень педагогічної майстерності. Це гарантує прийняття педагогом науково обґрунтованих рішень на основі сучасних педагогічних концепцій, комплексу дидактичних закономірностей і принципів.

Ефективність навчання визначає низка обставин, пов'язаних з особистісною сферою, мотивацією та ціннісно-сисловою позицією щодо освіти (наявністю стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб та устремлень), вольовими якостями, досвідом виконання самостійної роботи, навичками самоорганізації, рефлексивними здібностями тощо. При цьому в освітньому процесі відбувається становлення, формування й подальший розвиток особистісних якостей людини.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, виявлення сутнісних характеристик організаційно-педагогічних умов дозволяє нам стверджувати, що в науково-педагогічних дослідженнях умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, навчання та розвитку особистості, об'єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом реалізації нової парадигми освіти, застосування передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, упровадження спрацюючого педагогічного досвіду. Отже, спираючись на дослідження наукової літератури, а також практику викладацької роботи, ми вважаємо організаційно-педагогічні умови важливим чинником професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Вони впливають на змістовий і процесуальний аспекти навчально-виховного процесу, сприяють належній реалізації дидактичних закономірностей і принципів навчання, ефективного функціонуванню та розбудові освітньої системи, гарантують високу якість підготовки й усебічний розвиток особистісних якостей суб'єктів навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Конюхов Н. Справочник практического психолога. Прикладные аспекты современной психологии. Термины, законы, концепции, методы : справочное издание / Н. Конюхов. – М., 1992. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/15704>.
2. Кремень В. Модернізація освіти на новому етапі інформатизації / В. Кремень // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін. ; [за ред. М. Козяра, Н. Ничкало]. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – С. 3–8.
3. Матійків І. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. Матійків. – Івано-Франківськ, 2008. – 245 с.
4. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. ; за ред. І. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посібник] / І. Зязюн, О. Пехота – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
6. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии / С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.



УДК 13.001.76

## КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Хомяковська Т.О., викладач  
кафедри української та іноземних мов

*Вінницький національний аграрний університет*

Калініченко А.І., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри іноземної філології та перекладу

*Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету*

У статті схарактеризовано суть контекстного навчання та особливості його застосування у процесі викладання англійської мови студентам немовних вищих навчальних закладів. Розкрито суть використання технології контекстного навчання іноземної мови, яка полягає у створенні специфічних педагогічних умов і адаптації форм роботи зі студентами. Реалізація педагогічних умов розподілялась на три етапи: когнітивно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Зауважується, що реалізація потенційних можливостей контекстного навчання іноземної мови полягає у розширенні та поглибленні професійних знань засобами іноземної мови, актуалізації професійних здібностей. Закцентовано на тому, що контекстний підхід передбачає реалізацію у процесі викладання іноземної мови низки професійно-педагогічних функцій: загальнокультурної, порівняльно-педагогічної, дидактико-методичної та розвиваючої. Зазначеним формам діяльності відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна.

**Ключові слова:** *контекстне навчання, принципи контекстного навчання, професійне іншомовне спілкування, методи моделювання, квазіпрофесійна та комунікативна ситуація.*

В статті охарактеризовані сутність контекстного навчання і особливості його застосування в процесі викладання англійської мови студентам немовних вищих навчальних закладів. Розкрито суть використання технології контекстного навчання іноземної мови, яка полягає у створенні специфічних педагогічних умов і адаптації форм роботи зі студентами. Реалізація педагогічних умов розподілялась на три етапи: когнітивно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Зауважується, що реалізація потенційних можливостей контекстного навчання іноземної мови полягає у розширенні та поглибленні професійних знань засобами іноземної мови, актуалізації професійних здібностей. Закцентовано на тому, що контекстний підхід передбачає реалізацію у процесі викладання іноземної мови низки професійно-педагогічних функцій: загальнокультурної, порівняльно-педагогічної, дидактико-методичної та розвиваючої. Зазначеним формам діяльності відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна.

**Ключевые слова:** *контекстное обучение, принципы контекстного обучения, профессиональное иноязычное общение, методы моделирования, квазипрофессиональная и коммуникативная ситуация.*

Khomiakovska T.O., Kalinichenko A.I. CONTEXTUAL LEARNING AS A MEANS OF INTEGRATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

The article describes the essence of contextual learning and the peculiarities of its application in teaching English language the students of nonlinguistic higher educational institutions. The essence of using the context-based language learning, which implies the creation of specific pedagogical conditions and adaptation of the forms of work with students is revealed. Implementation of pedagogical conditions is subdivided into three stages: cognitive-processing, communicative-activity and reflexive-evaluation. The basic principles of contextual learning are identified and analyzed. It is noted that in the concept of contextual learning three basic forms of activity and the number of intermediate ones are distinguished: training itself, quasis-professional and training-professional activities. The stress is made on the fact that the contextual approach involves the implementation in the process of teaching a foreign language a number of professional-pedagogical functions: cultural, comparative-pedagogic, didactic-methodical and educational, which correspond to the three training models: semiotic, imitation and social.

**Key words:** *contextual learning, principles of contextual learning, professional foreign language communication, modelling methods, quasis-professional and communicative situation.*





**Постановка проблеми.** В умовах, що склалися, професійна освіта наповнюється новим змістом і передбачає підготовку фахівця, здатного формувати особистісне ставлення до діяльності, проектування її способів, перетворювати виробниче середовище. У структурі професійної діяльності майбутнього фахівця значна увага приділяється комунікативній компетенції, що дозволяє самостійно опанувати професійну інформацію і творчо використовувати її в умовах конкретного виробництва.

Відповідно до вимог Болонського процесу висувуються нові пріоритети для висококваліфікованих фахівців: конкурентоспроможність, уміння працювати в команді, спроможність приймати рішення та готовність нести відповідальність за результати. Вищі навчальні заклади повинні готувати фахівців із фундаментальними знаннями як із професійних дисциплін, так і з англійської мови. Вони повинні бути готовими до сучасних умов ринку праці. Становлення висококласного професіонала на сьогодні вимагає активного залучення усієї системи професійної підготовки з перших днів навчальної діяльності студентів. Основним орієнтиром під час підготовки фахівців повинна бути модель професійної діяльності фахівця, що передбачає моделювання освітнього середовища, максимально наближеного за формою і змістом до професійної діяльності [8].

У зв'язку з цим виникають нагальні потреби пошуку нових підходів до вивчення іноземної мови фахівцями немовного профілю, що набуває особливої гостроти в умовах технічних вищих навчальних закладів. З одного боку, значущість володіння іноземною, зокрема англійською, мовою в сучасному суспільстві значно зростає, з іншого – маємо низку проблем, пов'язаних із вивченням іншої мови студентами немовних спеціальностей, зокрема – методичного характеру, як-от: добір адекватних методів вивчення іноземної мови в технічному виші, вибір навчальних посібників та доволі низький рівень підготовки студентів ще з часів середньої школи, недостатня кількість навчальних годин, відведених навчальними планами підготовки фахівців на вивчення іноземної мови, тощо [6, с. 77]. Основною одиницею змісту контекстного навчання є система в усій своїй предметній і соціальній неоднозначності і суперечливості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз стану сучасної науки і практики показав, що недостатньо розробленими залишаються аспекти, пов'язані зі стратегією вдосконалення вітчизняної професійної освіти: створення в освітньому процесі університету умов, що забезпечують розвиток

фахівця, орієнтованого на пізнання, творчу самореалізацію, готовність до прийняття ефективних професійних рішень, зумовлених аналізом зарубіжного досвіду.

Теоретико-методологічною основою дослідження є теорії контекстного навчання А.Б. Брушлинського, А.О. Вербицького, Л.С. Виготського. Актуальні проблеми навчання іноземної мови досліджені в роботах Б.В. Беляєва, І.Л. Бім, М.А. Давидова, І.А. Зимньої, Г.А. Китайгородської, В.А. Кондратьєвої, Н.С. Сахарова, В.П. Тюльніної, Т.П. Щедріної та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміст навчання іноземної мови проектується на основі принципів контекстного навчання відповідно до специфіки професійної діяльності. Методи моделювання квазі-професійної і комунікативної ситуації, ділової бесіди, публічної доповіді, застосування інформаційних технологій навчання сприяють актуалізації пізнавальної діяльності.

Реалізація потенційних можливостей контекстного навчання іноземної мови полягає у розширенні та поглибленні професійних знань засобами іноземної мови, актуалізації професійних здібностей. Розвиток пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів у навчанні іноземної мови відображає інтеграцію професійного освітнього середовища в сукупності дидактичних ситуацій контекстного навчання, початкового, базового та професійного етапів розвитку досліджуваної якості. Інваріантом моделі є принципи педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовного моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності; проблемності змісту навчання; спільної діяльності; міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу [5].

Ефективність контекстного навчання залежить від таких педагогічних умов: а) включення у зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова» тематичних розділів, зміст яких дозволяє формувати універсальні компетенції: «Уміння будувати відносини», «Ефективне ділове спілкування у контекстах різних культур і обставин» та ін.; б) систематичне використання у процесі навчання іноземної мови сукупності інтерактивних методів навчання і релевантних способів організації навчальної діяльності: дискусії, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, проекти, фронтальний, груповий; в) створення навчального розвиваючого середовища [10].

Базовими принципами контекстного навчання є такі: психолого-педагогічна за-



безпеченість особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемність змісту навчання; адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям, змісту освіти; провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування в освітньому процесі; педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритість у використанні для досягнення конкретних цілей навчання і сприйняття будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів; облік культурного, сімейного, національного, релігійного та інших контекстів навчання; єдність навчання і виховання.

Становлення особистості фахівця у контекстному навчанні здійснюється у ході послідовного включення студента в базові форми діяльності: навчальну діяльність академічного типу (наприклад, інформаційна лекція); квазіпрофесійну як моделювання умов, змісту і динаміки професійної діяльності людей (наприклад, ділова, функціонально-рольова й імітаційні ігри); навчально-професійна діяльність, під час якої студент виконує реальні дослідні та практичні функції, використовуючи при цьому інтелектуальні дидактичні компоненти адаптивних освітніх систем у поєднанні з традиційними формами вдосконалення професійних компетенцій. На цьому етапі відбувається процес удосконалення професійних компетенцій за рахунок трансформації навчальної діяльності в професійну. А також проміжні – будь-які, що забезпечують поетапну трансформацію одного виду діяльності в інший. Прикладами можуть бути проблемна лекція, семінар-дискусія, групове практичне заняття, тренінг, аналіз ділових відносин, спецкурси. Загальнопрофесійні дисципліни в теорії контекстного навчання викладаються з урахуванням специфіки майбутньої професії [1].

Здійснення контекстного навчання дозволяє подолати суперечності, властиві наявній системі підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах: між цілями, змістом і умовами учбової діяльності студента і професійною діяльністю спеціаліста; між системним використанням знань у здійсненні професійної діяльності та «розпорошеністю» їх засвоєння за низкою навчальних дисциплін; між пізнавальною мотивацією учбової діяльності і професійною мотивацією практичної діяльності; між роллю студента, що є об'єктом керування викладача, і роллю фахівця, що є суб'єктом

професійної діяльності; між індивідуальним характером навчання і командною діяльністю фахівця [2, с. 39–40].

У концепції контекстного навчання розрізняють три базові форми діяльності і низку проміжних. Базовими є власне навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних ситуацій, ділова гра та інші ігрові форми) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, практика, підготовка дипломного проекту) діяльності. У формах навчальної діяльності здійснюється передача і засвоєння інформації; у формах квазіпрофесійної – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, її соціально-рольовий і предметний зміст; у формах навчально-професійної діяльності студенти здійснюють дії і вчинки, які відповідають нормам майбутньої професійної діяльності.

Зазначеним формам діяльності відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна. Семіотична містить завдання і проблемні ситуації, що передбачають роботу з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння студентами лексико-граматичних знань. Імітаційна модель забезпечує вихід навчальних завдань на майбутню професійну діяльність студентів. За таких умов навчальна інформація є засобом виконання професійної діяльності і набуває особистісного змісту. У соціальній моделі навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій і задач, що імітують різні випадки професійної взаємодії. Вони розгортаються у парних і колективних формах діяльності, внаслідок чого студенти набувають умінь і навичок іншомовної комунікації, необхідних для виконання майбутньої професійної діяльності.

Контекстний підхід передбачає реалізацію у процесі викладання іноземної мови низки професійно-педагогічних функцій: загальнокультурної, порівняльно-педагогічної, дидактико-методичної та розвиваючої. Загальнокультурна функція полягає у розширенні світогляду студентів, країнознавчих, суспільно-політичних, спеціально-наукових знань; порівняльно-педагогічна функція – в ознайомленні із зарубіжними системами виховання, виробленні вмінь їх методологічного аналізу, навичок відбору цінного зарубіжного досвіду; дидактико-методична функція – у навчанні студентів різних форм і методів, прийомів пізнавальної діяльності; розвиваюча функція – у формуванні розумових операцій, пов'язаних із засвоєнням іноземної мови, навичок аналізу й оцінки різних методичних прийомів навчання [7].



Використання технології контекстного навчання іноземної мови студентів університетів полягає у створенні специфічних педагогічних умов і адаптації форм роботи зі студентами до контекстної технології. Реалізація педагогічних умов поділяється на три етапи: когнітивно-збагачувальний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. На першому етапі реалізовано такі педагогічні умови – використання міжпредметних зв'язків із фаховими дисциплінами, забезпечення професійно спрямованої позитивної мотивації із використанням традиційних академічних занять з англійської мови на матеріалі фахових дисциплін економічного циклу, рецептивно-репродуктивні, питально-відповідні вправи, проектування професійно-мовленнєвих ситуацій, ділові ігри, імітація іншомовних виробничих ситуацій. На комунікативно-діяльнісному етапі реалізовано умову застосування комунікативного підходу формування готовності до іншомовного спілкування. Студентів навчали будувати професійно спрямовані діалоги, полілоги, організувати дебати, дискусії на професійні теми, «круглі столи». На третьому етапі за умови занурення студентів в іншомовну імітаційно-ігрову і квазіпрофесійну діяльність стимулювалися творчі прояви й ініціативність студентів щодо активного використання англійського мовлення у вибудовуванні діалогів, мовленнєвих виробничих ситуацій, підготовці проектів перемов, угод за самостійно обраними професійними темами під час імітаційних ділових ігор, презентацій, брейн-рингів, наукових конференцій і в процесі складання письмових документів (листів, угод) [4].

У контекстному навчанні А.А. Вербицький розрізняє такі принципи: психолого-педагогічного забезпечення включення студента у навчальну діяльність; послідовного моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів; проблемності змісту навчання і процесу його розгортання у навчальному процесі; адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; головної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою); методично обґрунтованого поєднання нових та традиційних педагогічних технологій; врахування індивідуально-психологічних особливостей і кроскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних та ін.) контекстів кожного студента [3].

Ю.М. Лопушанська, розглядаючи контекстний підхід, розрізняє такі принципи: принцип активності особистості, проблемності, єдності навчання і виховання, послідовного моделювання у формах навчальної діяльності слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців та ін. Особлива увага звертається на реалізацію поступового, поетапного переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рангу: від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (ділові і дидактичні ігри), пізніше – до навчально-професійної діяльності (практики, стажування) [8]. Контекстний підхід до навчання професійної англійської мови базується на контекстному навчанні загалом. Контекстне навчання професійного іншомовного спілкування розглядається нами як підхід, за умов якого спілкування постає як механізм професійної і соціальної взаємодії, сприяє засвоєнню норм та моделей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, зумовлених соціумом країни, мова якої вивчається. Особливістю керування процесом професійного іншомовного спілкування студентів на засадах контекстного навчання є застосування завдань квазіпрофесійного характеру, властивістю яких є наближення навчальної діяльності до професійної [9, с. 192].

Контекстне навчання передбачає предметне і соціальне моделювання майбутньої професійної діяльності спеціаліста та засвоєння ним абстрактних знань професії. Найбільш поширеними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних завдань, проблемні методи, ділові та рольові ігри, інші інтерактивні методи навчання. Контекстне навчання є чудовим засобом інтеграції специфіки предмета у навчанні іноземної мови. Використання цього методу у навчанні мови сприяє поєднанню використання методів, спрямованих на виконання певного завдання, і проблемного навчання, оскільки студенти зустрічаються з конкретною (автентичною) проблемою, яку мають розв'язати шляхом аналізу матеріалу, представленого мовою, яку вивчають.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, контекстне навчання давно використовується у навчальному процесі у вищій школі, проте воно все ще залишається інноваційним методом. Використання контекстного навчання під час вивчення іноземних мов має позитивний вплив на розвиток умінь проведення презентацій, вирішення проблемних ситуацій, а також для роботи в команді.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
3. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М. : Науч.-исслед. ин-т выс. школы. – 1986. – Вып. 3. – 40 с.
4. Вишневська К. Контекстне навчання іноземної мови як чинник успішності формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / К. Вишневська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 2. – С. 143–151.
5. Кулагина Т.И. Развитие познавательной самостоятельности будущих экономистов в обучении иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.И. Кулагина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/razvitie-poznavatelnoi-samostoyatelnosti-budushchikh-ekonomistov-v-obuchenii-inostrannomu-ya>.
6. Калініченко А.І. Формування навичок перекладу фахових текстів у студентів технічних навчальних закладів / А.І. Калініченко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія». – 2016. – Вип. 46. – 172 с. – С. 77–81.
7. Комарова І.І. Шляхи підвищення професійної спрямованості викладання іноземної мови / І.І. Комарова, А.І. Калініченко // Філологічні студії. – 2006. – Вип. 4. – 421 с. – С. 381–384.
8. Лопушанська Ю.М. Контекстний підхід у навчанні студентів-соціологів професійній англійській мові / Ю.М. Лопушанська // Наукові праці. Серія «Педагогіка». – 2012. – Вип. 176. – Т. 188. – С. 98–101. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2012/188-176-22.pdf>.
9. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей / А. Мельник // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 10. – С. 191–196.
10. Миханова О.П. Формирование и развитие универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку: на примере неязыковых специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О.П. Миханова. – Пенза, 2008. – 28 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-universalnykh-kompetentsii-studentov-vuza-v-protse-ssobucheniya-ino>.
11. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.
12. Хомяковська Т.О. Технологія «CASE-STUDY» як метод контекстного навчання у процесі викладання іноземної мови / Т.О. Хомяковська // Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія «Соціально-гуманітарні науки» / гол. ред. Г.М. Калетнік. – 2015. – Вип. 4. – 146 с. – С. 117–125.



УДК 371.211.24:371.15

## КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Швець Т.А., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
*Херсонський державний університет*

У статті здійснено аналіз критеріїв формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів за такими показниками: мотиваційно-цільовим, змістово-процесуальним та інтеграційно-рефлексивним. Охарактеризовано критерії підготовки майбутніх вихователів відповідно до різних напрямів сучасного простору дошкільної освіти.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх вихователів, діти дошкільного віку, критерій, показник.

В статье осуществлен анализ критериев формирования профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений по таким показателям: мотивационно-целевым, содержательно-процесуальным и интеграционно-рефлексивным. Охарактеризованы критерии подготовки будущих воспитателей в соответствии с различными направлениями современного дошкольного образования.

**Ключевые слова:** подготовка будущих воспитателей, дети дошкольного возраста, критерий, показатель.

Shvets T.A. CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article presents the analysis of criteria of formation of professional skills of future teachers of preschool educational institutions with indicators, namely: motivational-target, content-procedural and integration-reflexive; described criteria for the training of future teachers in accordance with the various directions of modern space pre-school education.

**Key words:** training of future teachers, pre-school children, criterion, indicator.

**Постановка проблеми.** Стратегічні напрями розвитку системи освіти в Україні окреслено концептуальними положеннями таких державних документів: «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», законами України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», а також Базовим компонентом дошкільної освіти. Вони спрямовують навчальні заклади на покращення якості освіти в усіх галузях, від вищої до дошкільної, що має свої особливості щодо роботи з дітьми дошкільного віку.

З огляду на це актуальною проблемою вищої школи залишається підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування їх професійної майстерності, без набуття якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури із проблеми дослідження свідчить про багатоглядність її наукового осмислення. Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти розкрито у працях Л. Артемової, Є. Белкіної, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Кононенко, К. Крутій, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко,

В. Пабат, Т. Поніманської, Л. Покроєвої, О. Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко, Р. Кондратенко та ін. Шляхи та методи підвищення професійної підготовки обґрунтовували О. Колесник, Г. Беленька, Н. Левінець, Т. Кротова, О. Бурдяєва, І. Слепцова, Т. Танько та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є здійснення аналізу критеріїв та показників формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких завдань:

1) визначити термінологічне поле заявленого напрямку дослідження;

2) охарактеризувати критерії з показниками формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

3) розкрити сутність формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування професійної майстерності розглядається нами як складна система, тому критеріями ми виділили такі, що відображають певний стан її розвитку як системотворчого чинника професійної



підготовки у процесуальному аспекті, тобто у процесі вузівського етапу навчання із пролонгованою метою на результат – самостійну професійну діяльність.

Сучасна наукова література – психолого-педагогічна, філософська, соціологічна – трактує поняття «критерій» та «показник» неоднозначно, тому їх співвідношення у педагогічній теорії та практиці остаточно ще не вирішено.

Як відомо, слово «критерій» – грецького походження й означає засіб для судження, мірило, за допомогою якого оцінюється визначення або класифікація досліджуваного об'єкта, тобто критерії виступають еталоном оцінки сутності певного поняття, категорії, процесу або явища. З філософського погляду критерії як певні норми і правила сприяють вирішенню правильності прийняття кожного окремого кроку, висвітлюючи об'єктивні закони і логіку розвитку явища.

Якщо йдеться про сукупність критеріїв, то вони мають повністю втілювати сутність утворення, що досліджується, враховуючи чинники динамічного розвитку особистості та аналізуючи всі її властивості.

Кожен критерій має бути придатним для здійснення діагностування, надаючи можливості дослідити особистість студента на всіх рівнях сформованості у нього певного утворення або якості, а також проаналізувати взаємозв'язок та взаємодію всіх структурних його компонентів. Саме на цьому наголошують В. Сластьонін та Л. Подимова: за допомогою критеріїв мають встановлюватись зв'язки між складними компонентами досліджуваного утворення, а критерії мають визначатись через сукупність специфічних ознак, що відображують усі структурні компоненти, засвідчуючи динаміку якості, що вимірюється у часі [6, с. 115].

Стосовно терміна «показник», слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі він також трактується неоднозначно.

Значення цього поняття разом із критерієм розглядається як засіб, за допомогою якого визначаються напрями найбільш оптимального вирішення практичних завдань у наявних або заданих конкретних умовах (Г. Іванова). На думку згаданого науковця, показник відображує окремі властивості та ознаки пізнавального об'єкта і є засобом накопичення кількісних і якісних даних для критеріального узагальнення, тобто кожен критерій містить у собі певну сукупність показників, що кількісно і якісно його характеризують.

Ми спираємось на висновки педагогічних досліджень, у яких виокремлюються

вимоги до числа показників, що мають бути зведені до мінімальної кількості у зв'язку з тим, що процедура оцінювання не повинна бути надто складною; показники мають бути доступними для вимірювання, зрозумілими і конкретними.

Залежно від визначених критеріїв досліджуваних явищ науковці у дослідженнях обирають різні критерії та показники.

Так, Л. Кідіна визначає такі критерії та показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти:

- мотиваційний (інтерес до обраного напряму підготовки; визначеність у професійному майбутньому; рівень сформованості мотивів і потреб щодо реалізації знань у професійній діяльності в системі дошкільної освіти);

- когнітивний (наявність професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, що забезпечують формування професійної компетентності);

- емоційно-оцінювальний (здатність здійснювати самоаналіз і самооцінювання, прагнення до самовдосконалення);

- діяльнісний (компетенції адекватного застосування знань із теоретичних дисциплін на практиці; вміння керувати педагогічним процесом; здатність до саморозвитку власних можливостей) [4, с. 9].

Х. Шапаренко вважає, що критеріями та показниками сформованості професійної компетентності майбутніх вихователів на засадах акмеологічного підходу є:

- мотиваційно-цільовий (мотиваційна спрямованість професійних інтересів і потреб, педагогічна спрямованість на досягнення вищих щаблів професійної компетентності);

- змістово-процесуальний (якість професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, які забезпечують формування професійної компетентності);

- рефлексивно-оцінювальний (наявність умінь здійснювати самоаналіз та самооцінювання, прагнення до самовдосконалення);

- креативний (здатність до розвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності для різнобічного розвитку дітей) [8, с. 12].

Серед критеріїв та показників сформованості компонентів прогностичної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів Н. Давкуш виокремлює:

- усвідомлення потреби в оволодінні прогностичною діяльністю (формування професійного інтересу до професії вихователя, прагнення стати вихователем-професіоналом; усвідомлення особистісного



сенсу та значущості майбутньої професійно-педагогічної діяльності; розуміння майбутніми вихователями місця прогностичної діяльності у навчально-виховному процесі дошкільного закладу; усвідомлення важливості гуманістичних цінностей у власному житті та майбутній професійній діяльності);

– самоцінність і сформованість професійно-педагогічних і прогностичних знань (усвідомлення рівня своєї підготовленості до здійснення прогностичної діяльності в навчально-виховному процесі дошкільного закладу; системність і глибина теоретичних знань із проблем прогностичної діяльності; здатність осмислювати ситуації професійної діяльності багатогранно, з різних позицій, виділяючи окремі аспекти аналізу та встановлюючи між ними взаємозв'язки; самостійність у пошуку інформації про здійснення прогностичної діяльності у навчально-виховному процесі);

– якість оволодіння системою прогностичних умінь у сфері реалізації прогностичної моделі діяльності майбутнього вихователя дошкільного закладу (уміння ставити мету для розв'язання прогностичних завдань, планувати кроки для її досягнення; володіння системою інваріантних педагогічних умінь із розв'язання навчально-виховних і прогностичних завдань; володіння різними методами, прийомами для здійснення прогностичної діяльності в навчально-виховному процесі; уміння обирати й використовувати доцільні засоби для пошуку й засвоєння інформації; самостійність у роботі з літературними джерелами, інтерес до вивчення передового досвіду, досягнень наук, дослідної роботи);

– довільність і глибина усвідомлення власного образу «Я» як педагога з певним рівнем сформованості прогностичної діяльності (сформованість потреби у професійному самовдосконаленні; уміння здійснювати самостереження й самоаналіз педагогічної та прогностичної діяльності; здатність до рефлексії; адекватність самооцінки професійної діяльності; уміння здійснювати самоконтроль і самооцінку результатів як педагогічної, так і прогностичної діяльності) [2, с. 12–14].

На думку Н. Ковалевської, критеріями та показниками ефективності підготовки майбутніх вихователів до роботи у сім'ях вихованців можна вважати:

– педагогічну компетентність (знання з теорії та історії педагогіки, загальної та дошкільної психології, історії функціонування інституту домашніх вихователів, знання пріоритетних губернерських методик, педагогічних технологій і стратегій виховання та навчання; уміння організувати навчаль-

но-виховний процес в умовах сім'ї, готовність до визначення оптимального змісту, форм та методів згідно з об'єктивними умовами);

– соціально-правову компетентність (елементарні законодавчо-правові знання у контексті використання їх у професійній діяльності; вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї; усвідомлення необхідності соціалізації дитини, яка виховується в умовах сім'ї);

– комунікативну компетентність (емпатія; уміння спілкуватися із членами родини; уміння активізувати учасників навчального процесу);

– імпровізаційні уміння (творче оволодіння технологіями індивідуального навчання та виховання дитини в домашніх умовах; уміння імпровізувати, використовувати спеціальні педагогічні здібності; оперативно реагувати на незаплановані зовнішні впливи, створювати оптимальні умови освітнього процесу, що стабілізуватимуть психоемоційний стан дитини) [5, с. 8–10].

До основних критеріїв та показників готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями Т. Жаровцева відносить:

– пізнавально-орієнтований із показниками – обізнаність студентів із теоретичними основами сім'ї як педагогічної системи, обізнаність зі змістом педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями, методами дослідження неблагополучних сімей;

– діяльнісний – уміння обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; уміння організувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями; уміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями;

– ціннісно-сенсовий – визнання цінності сім'ї як педагогічної системи; визнання цінності педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; визнання цінності професійної готовності до роботи з неблагополучними сім'ями; визнання цінності дослідження педагогічного потенціалу сім'ї;

– потребнісно-орієнтований – ставлення педагога до спілкування з неблагополучними сім'ями; здійснення педагогічного моніторингу взаємодії з неблагополучними сім'ями; вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з неблагополучними сім'ями [3, с. 11–12].

Г. Борин основними критеріями та показниками готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку називає:



– мотиваційний (для оцінки рівня сформованості мотиваційної сфери особистості) з показниками: *соціальні*: бажання сприяти створенню в сім'ях дітей доброзичливої морально-психологічної атмосфери для виховання дітей та підвищенню педагогічної культури батьків; *навчально-пізнавальні*: потреба в набутті знань, умінь і навичок щодо форм, методів, прийомів та засобів роботи з батьками дітей раннього віку; потреба в набутті вмінь аналізувати труднощі та помилки батьків у вихованні дітей, наявні в сім'ях різних типів, їх причини та шляхи запобігання; *професійні*: необхідність розвивати професійно-особистісні якості та збагачувати досвід роботи з батьками дітей раннього віку;

– рефлексивний (для визначення сформованості професійно-особистісних якостей) із показниками: відповідальність, спостережливість, самовладання, тактовність, висока моральність, емпатія;

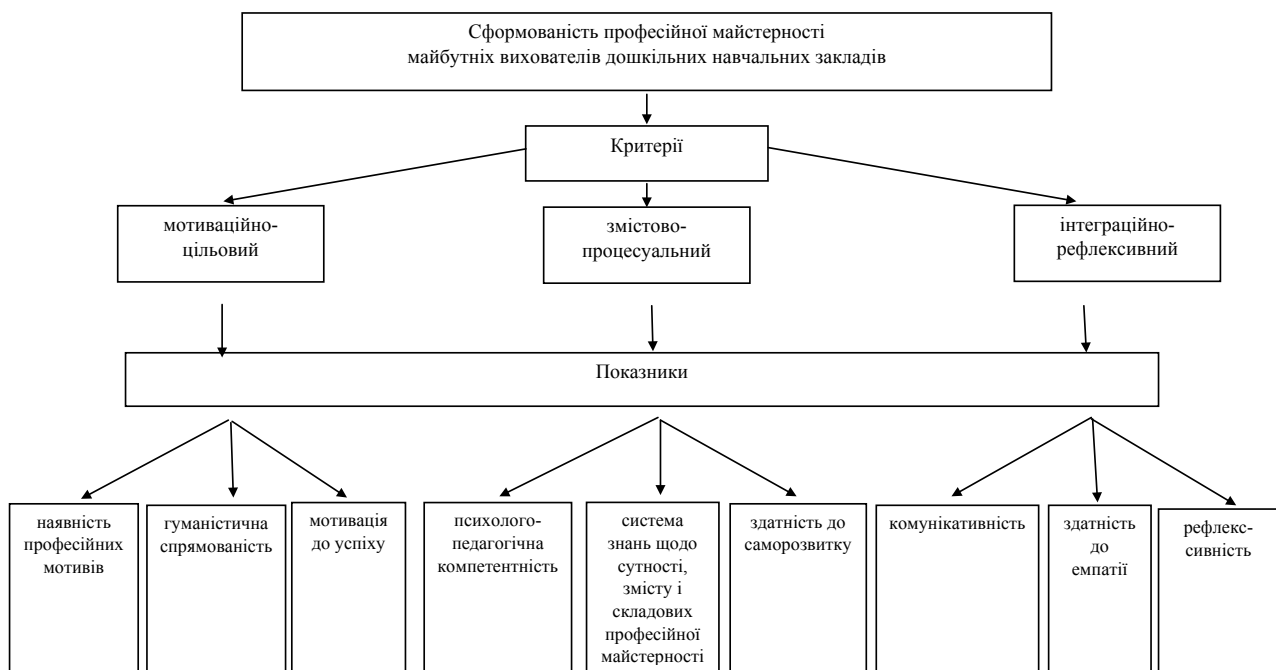
– пізнавально-когнітивний (для діагностики знань щодо формування готовності студентів до роботи з батьками вихованців) із показниками: досвід організації взаємодії з батьками у дослідженнях українських і зарубіжних учених-педагогів, роль сім'ї в розвитку дитини, просвітницько-консультативна діяльність педагога з формування основ педагогічної культури в батьків дітей раннього віку, керівництво педагогічною просвітою батьків, етика просвітницько-консультативної роботи педагога з батьками дітей раннього віку;

– конативний (для діагностики професійно-педагогічних умінь майбутніх педагогів у роботі з батьками дітей раннього віку) із показниками: уміння налагоджувати стосунки з різними типами сімей, застосовуючи адекватні форми, методи та прийоми; допомагати батькам оволодівати різними способами виховного впливу на дітей, вмінням спілкуватись; доводити власну позицію у розв'язанні конкретних навчально-виховних проблем; розуміти психологічний стан батьків вихованців і створювати сприятливий емоційний клімат; уміння аналізувати і критично осмислювати результат взаємодії педагог – батьки – діти, для чого необхідно в кожному конкретному випадку виявляти суть протиріч у цих взаємодіях, виокремлювати причини виникнення і визначати шляхи їх розв'язання; уміння актуалізувати знання з педагогіки, психології та інших навчальних дисциплін, інтегрувати зв'язки між ними відповідно до розв'язання конкретних просвітницько-консультативних завдань [1, с. 13–15].

Серед критеріїв інтегративної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів та учителів початкових класів М. Прокоф'єва виокремлює:

– мотиваційно-ціннісний із показниками: усвідомлення сенсу своєї професії, професійна спрямованість студентів на розвиток дитини;

– когнітивний із показниками: загально-педагогічні й методичні знання теорії та



**Рис. 1. Критерії та показники сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на процесуальному етапі**





практики початкової й дошкільної освіти; знання психології дітей різного віку й методів її пізнання;

– операційно-діяльнісний із показниками: професійно-педагогічні й методичні вміння, рівень володіння професійною майстерністю, наявність умінь застосовувати теоретичні знання у вирішенні навчально-виховних завдань, розуміння професійних завдань, їх значущості, чітке уявлення про необхідні якості знань, умінь, навичок вихователя й учителя у сьогоденні та майбутньому;

– рефлексивний із показниками: саморегуляція особистості, об'єктивна самооцінка її професійно значущих якостей, наявність умінь організації самовиховання, самовдосконалення, упевненості в собі як педагога, установка на активні й доцільні дії в умовах вирішення педагогічних завдань [7, с. 19].

Ми вважаємо, що в обґрунтуванні критеріїв та показників сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів доцільно враховувати такі аспекти:

– особливості професійно-педагогічної підготовки та специфіку фахової діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів;

– сутність професійної майстерності як комплексу властивостей особистості, що має бути сформованим у процесі вузівської підготовки і забезпечить у результаті високий рівень професійно-педагогічної діяльності у майбутньому;

– структуру, взаємозв'язок та взаємозумовленість структурних компонентів професійної майстерності.

**Висновки із проведеного дослідження.** Виходячи з вищезазначеного, представимо на Рис. 1 сукупність критеріїв та показників сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на процесуальному етапі вузівської професійної підготовки.

На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів: високий, середній, низький. З'ясовано, що більшість студентів на констатувальному етапі дослідження перебу-

вали на середньому і низькому рівнях, що й викликало необхідність цілеспрямованого формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Борин Г. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Борин ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 20 с.
2. Давкуш Н. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Давкуш. – Ялта : Республіканський ВНЗ «Кримський гуманіт. ун-т», 2011. – 20 с.
3. Жаровцева Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Жаровцева. – О., 2007. – 43 с.
4. Кідіна Л. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ / Л. Кідіна // Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць. – Вип. 1 (14). – Ч. 2. – К., 2010. – С. 183–189.
5. Ковалевська Н. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Ковалевська. – К., 2007. – 21 с.
6. Подымова Л. Педагогика: Инновационная деятельность / Л. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.
7. Прокоф'єва М. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів і вчителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Прокоф'єва. – О., 2008. – 22 с.
8. Шапаренко Х. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Х. Шапаренко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
9. Shvets T. The theoretical ground of the pedagogical conditions for the professional training of future preschool teachers. / T. Shvets // Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften). – 2016. – № 1. – P. 134–137.



## СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371.134:364-43-021.311(410)

### ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош О.П., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціології та соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті проаналізовано окремі аспекти організації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників у Великій Британії на сучасному етапі. Проведена реформа стосувалася аспектів підвищення ефективності професійної діяльності соціального працівника, зокрема необхідності формування особистості відповідно до потреб сучасної практики. Впроваджувана реформа розроблялась у співпраці з практичними соціальними працівниками, студентами спеціальності «соціальна робота», роботодавцями, вищими навчальними закладами, користувачами соціальних послуг, піклувальниками, дослідниками проблеми протягом двох років із метою поліпшення практики надання соціальних послуг та підвищення авторитету професії.

**Ключові слова:** реформа, трансформаційні процеси, організація соціальної роботи, підготовка соціального працівника, Велика Британія.

В статье проанализированы отдельные аспекты социальной работы и подготовки социальных работников в Великобритании на современном этапе. Проведенная реформа коснулась аспектов повышения эффективности профессиональной деятельности социального работника, в частности необходимости формирования личности в соответствии с потребностями современной практики. Внедряемая реформа разрабатывалась в сотрудничестве с практическими социальными работниками, студентами специальности «социальная работа», работодателями, вузами, пользователями социальных услуг, попечителями, исследователями проблемы в течение двух лет с целью улучшения практики предоставления социальных услуг и повышение авторитета профессии.

**Ключевые слова:** реформа, трансформационные процессы, организация социальной работы, подготовка социального работника, Великобритания.

Bartosh O.P. TRANSFORMATION PROCESSES IN THE ORGANIZATION OF SOCIAL WORKERS IN GREAT BRITAIN

The author of the article has analyzed particular aspects of social work organization and the training of social workers in Great Briatain at the present stage. Social work and social work education are undergoing change as a suite of reforms recommended by the Social Work Task Force and further developed by the Social Work Reform Board take effect. The reform concerned the efficiency aspects of professional activity of social workers, in particular, the need for identity formation according to the needs of modern practice. The reforms were developed by listening to and working with social workers, social work students, employers, universities, people who use services and carers and researchers over a 2 year period with the aim of improving practice and raising the profile of the profession.

**Key words:** reform, transformation process, organization of social work, training of social workers, Great Britain.

**Постановка проблеми.** Соціальна робота досить сильно розвинена в багатьох західних країнах (США, Великій Британії, Німеччині, Бельгії та ін.). Велика Британія, як і будь-яка інша країна, має власні специфічні особливості в наданні соціальних послуг різним категоріям населення. Крім того, ці особливості існують навіть у різних регіонах однієї і тієї самої країни, що є особливо характерним для Великої Британії, де професійна соціальна робота була розпочата ще в XIX ст. та на сьогодні характеризується високим рівнем розвитку. Надання відповідних соціальних послуг

вимагає і специфічних підходів у підготовці соціальних працівників у цій країні.

На сьогодні у Великій Британії освітні послуги надають понад 160 університетів та коледжів [1], серед яких проблемою підготовки фахівців соціальної роботи займаються щонайменше 70 навчальних закладів, в яких відкрита спеціальність «соціальна робота». Структура підготовки дипломованих фахівців у Великій Британії до 2001 р. визначалася Центральною радою з питань освіти та підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), створеною у 1983 р. Вона припинила



своє функціонування 1 жовтня 2001 р. Після проведеної реформи на початку 2000 р. у Великій Британії її обов'язки були розподілені між національними радами з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Таким чином, були створені Загальна рада з питань соціального опікування (General Social Care Council) в Англії; Рада з питань піклування (Care Council for Wales) в Уельсі, Рада з питань надання соціальних послуг (Scottish Social Services Council) в Шотландії, Рада з питань соціального піклування (Northern Ireland Social Care Council) у Північній Ірландії [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки соціальних працівників у Великій Британії стала предметом дослідження не тільки зарубіжних учених: М. Баркер (M. Barker), Дж. Лішман (J. Lishman), Б. Мундей (B. Munday), С. Шардлоу (S. Shardlow), Е. Янгхазбенд (E. Youngusband), а й українських науковців (А. Капська, І. Козубовська, Л. Міщик, В. Поліщук).

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді окремих аспектів реорганізації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників на сучасному етапі в Англії (Велика Британія).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Після 2011 р. в Англії розгортаються масштабні реформи в організації соціальної роботи та підготовці соціальних працівників, які охопили десять аспектів (мал. 1).

1. Створення Ради фахівців із питань охорони здоров'я та опіки. Із 1 серпня 2012 р.

повноваження Загальної Ради з питань соціального піклування (GSCC) були передані Раді фахівців із питань охорони здоров'я та опіки (Health and Care Professions Council – HCPC), яка веде та публікує реєстр представників професій, підтримує високий рівень професійної підготовки, практики соціального працівника, розслідує скарги та вживає відповідні заходи; працює в партнерстві з громадськістю; підвищує обізнаність та розуміння цілей Ради, затверджує освітні стандарти (76 стандартів, 15 груп) практики соціального працівника [1].

2. Розроблення стандартів професійної кваліфікації. У процесі трансформації організації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників Рада фахівців із питань охорони здоров'я та опіки (HCPC) публікує: стандарт майстерності (Proficiency Standards), стандарт поведінки та етики (Standards of Conduct, Performance) (14 стандартів), стандарт освіти та підготовки кадрів (Standards of Education and Training) (59 стандартів).

Більшість вчених схильні вважати, що ці документи мають дуже загальний і невимогливій характер [2, с. 5].

Стандарт майстерності віддалено забезпечує адекватну основу для університетів щодо надання кваліфікації та професійних знань, необхідних для соціальних працівників. Наприклад, за стандартом, процедура прийому документів на програму має дати заявнику можливість зробити усвідомлений вибір про участь у ній, містити критерії перевірки достатнього уміння читати, писати та розмовляти англійською мовою, перевірки на судимість, перевірки стану здоров'я



Мал. 1. Реформи в сфері організації соціальної роботи та підготовки соціальних працівників



та відповідність можливостям академічно/ професійно навчатися, критерії, що перевіряють відповідність попередньо отриманих документів (сертифікати, дипломи) в сфері освіти; має характеризуватися політикою рівності щодо заявника.

Серед стандартів поведінки та етики першими трьома етичними стандартами є такі: варто діяти в інтересах користувачів послуг; варто поважати конфіденційність користувачів послуг; варто тримати високі стандарти особистої поведінки.

Освітні стандарти мають загальний характер і можуть описувати практично будь-яку професійну діяльність, не розкривають суть та зміст самої підготовки соціальних працівників. Наприклад, соціальні працівники мають визнавати необхідність керувати своїм власним робочим навантаженням, бути в змозі адекватно реагувати на несподівані ситуації, управляти суперечливими інтересами, вести письмові записи. Тільки окремі зі стандартів мають безпосереднє відношення до знань, що є необхідними для соціального працівника. Таким чином, соціальний працівник має розуміти: теорію соціальної роботи, моделі соціальної роботи та інтервенцію, відповідне законо-

давство та соціальну політику, застосування соціальної роботи та цінності соціальної роботи, потребу у розвитку протягом усього життя, актуальність психологічних, екологічних, соціологічних і фізіологічних перспектив для розуміння особистого і соціального розвитку та функціонування, структурних впливів на поведінку людини, поняття участі (партиципації), пропаганди та розширення прав і можливостей, вплив соціальної нерівності, політики на надання соціальних послуг.

У 2010-х рр. було засновано організацію, яка відіграла істотну роль у реформуванні освіти в галузі соціальної роботи – Коледж із соціальної роботи (The College of Social Work). Ця організація допомогла гармонізувати зміст навчання, розробила в Англії нову програму підготовки фахівців за ключовими теоріями соціальної роботи (newly qualified social workers), також розробила стандарт практики студентів – майбутніх соціальних працівників та звітів із проходження практики, тим самим стандартизувала оцінювання практики в Англії. У процесі реалізації реформ ця організація впровадила стандарти професійної кваліфікації (Professional Capability Framework) (мал. 2)

професійність	цінності та етика	різноманітність	права, законність та економічний добробут	знання	критичне мислення та аналіз	інтервенція та уміння, навички	контекст та організації	професійне лідерство
<b>ГОЛОВНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК</b>								
<b>ПОГЛИБЛЕНИЙ ПРАКТИК – ПРОФЕСІЙНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ – МЕНЕДЖЕР У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ</b>								
<b>ДОСВІДЧЕНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК</b>								
<b>СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК</b>								
<b>ОЦІНЮВАНА СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЗА МІСЦЕМ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ПРОТЯГОМ РОКУ</b>								
завершено другу практику (отримано кваліфікацію)								
завершено першу практику								
готовність до безпосередньої практики								
вступ на навчання								

Мал. 2. Стандарти професійної кваліфікації



[3], проводила моніторинг їх використання у реформуванні ступеня з соціальної роботи (Social Work Degree). Стандарти забезпечили ясність для представників цієї та інших професій у загальному розумінні того, що очікується від соціальних працівників на різних рівнях. Стандарти впливають на посадові обов'язки, і роботодавці вже офіційно включають їх у схеми оцінювання працівників, опис виконуваних робіт.

3. *Вдосконалення стандартів для працедавців та супервізії.* Трансформаційні процеси зачепили також на вдосконалення стандартів у наданні робочих місць для соціальних працівників, адже добре виконана соціальна робота може покращити життя людей і захистити їх від різної шкоди. Стандартами для працедавців були визначені такі:

1. Чітка відповідність наданих соціальних послуг. Роботодавці забезпечують чіткі стандарти соціальної роботи, за яких соціальні працівники можуть продемонструвати ґрунтовні знання і досвід кращої практики, розуміння потреб споживачів послуг, їх опікунів та інших фахівців.

2. Ефективне кадрове планування. Роботодавці використовують ефективні системи кадрового планування з метою забезпечення споживачів послуг достатньою кількістю соціальних працівників із необхідним рівнем навичок і досвіду з метою задоволення поточних і майбутніх потреб обслуговування.

3. Безпечне робоче навантаження і розміщення. Роботодавці забезпечують соціальним працівникам безпечне та вноормоване навантаження.

4. Управління ризиками та ресурсами. Роботодавці забезпечують соціальних працівників під час виконання їх роботи практичними інструментами та ресурсами, що необхідні для ефективної практики; оцінюють можливі ризики і вживають заходів для зведення їх до мінімуму, запобігання їм.

5. Ефективна та відповідна супервізія. Роботодавці забезпечують соціальним працівникам регулярну і відповідну супервізію.

6. Безперервний професійний розвиток. Роботодавці забезпечують соціальним працівникам можливості ефективного підвищенні професійної кваліфікації, доступ до проведення досліджень і отримання відповідних знань.

7. Професійна реєстрація. Роботодавці забезпечують реєстрацію соціальних працівників у відповідних професійних організаціях та асоціаціях.

8. Ефективне партнерство. Роботодавці створюють ефективні партнерські відносини з освітніми закладами та іншими органі-

заціями для надання ефективної соціальної допомоги клієнтам, безперервного професійного розвитку фахівців.

4. *Розроблення та посилення вимог до безперервного професійного розвитку.* Коледж із соціальної роботи (The College of Social Work) у процесі реалізації реформи запропонував новий підхід до безперервної освіти та професійного розвитку в соціальній роботі (continuing professional development), який визнає:

– важливість безперервного розвитку для соціальних працівників задля вдосконалення практики надання соціальних послуг, підвищення репутації професії;

– стандарти для працедавців зі створенням робочих місць, де соціальних працівників заохочують до підвищення свого професійного рівня, а вони отримують можливості проводити дослідження;

– вдосконалення навчання, зокрема, через вдосконалення практики фахівців, участь у наукових дослідженнях, пряме спостереження, професійну супервізію, критичну рефлексію і критичний аналіз випадку (case), запровадження електронного навчання, участь в онлайн чи дистанційних курсах, що надаються незалежними тренерами або навчальними закладами; проходження академічно акредитованих модулів/курсів.

5. *Посилення співпраці вищих навчальних закладів із роботодавцями та клієнтами соціальних служб.* Партнерство за умов реформи забезпечує роботодавців та освітні заклади механізмами планування та забезпечення якісними освітніми програмами з соціальної роботи (ступінь соціальної роботи – Social Work Degree), якісною практикою надання соціальних послуг клієнтам соціальних служб. Із цією метою розробляються меморандуми про співпрацю між навчальними закладами та роботодавцями, в яких ключова роль відводиться користувачам соціальних послуг. Кваліфіковані соціальні працівники самостійно відповідають за визначення професійних індивідуальних потреб, що потребують вдосконалення. Такий підхід до підготовки фахівців не знімає відповідальності з працедавців за постійну перепідготовку чи підвищення кваліфікації своїх працівників [4].

6. *Оцінювана соціальна робота по місцю працевлаштування протягом року.* Ця програма була впроваджена у практику підготовки соціальних працівників із метою допомоги консолідувати навчання соціальної роботи від загального ступеня до спеціалізованого. Вона признана допомогти новітнім соціальним працівникам (newly qualified social workers) розвивати навички, знання і професійну майстерність.



7. *Організація та проведення практики.* Якість практики має вирішальне значення для підвищення стандартів у соціальній роботі. За реформою, нові механізми якісної практики студентів включають: 1) оцінку готовності студента до безпосередньої практики ще до її проходження; 2) наявність у програмі підготовки 30 днів для розвитку практичних навичок, що підготують студентів до проходження практики, відведені на можливість для спостереження за клієнтами соціальних служб, відпрацювання рольових ігор із клієнтами соціальних служб, нанесення візитів у соціальні служби; 3) перша практика триває 70 днів, а наступна – 100 днів; студенти отримують різний досвід від кожної з практик; друга практика надає студенту можливість підготуватися до безпосереднього виконання функцій соціального працівника із залученням до формальних процесів оцінки та врахування ризиків; кожна з практик оцінюється за стандартами професійної кваліфікації.

8–9. *Програма підготовки соціальних працівників.* Диплом – ступінь із соціальної роботи. У період впровадження реформи починають функціонувати різноманітні освітні установи, пропонуючи прискорені програми підготовки соціальних працівників із запровадженням ступеня з соціальної роботи (Degree in Social Work). Так, організація Академія «Фронтлайн» («Frontline», «Лінія фронту») отримує право на підготовку соціальних працівників для роботи з дітьми від Міністерства освіти Англії в 2014 р. Програма «Фронтлайн» використовує новаторський підхід до соціальної роботи – «Регенераційну соціальну роботу» (Reclaiming Social Work). Ця нова модель підготовки фахівців до командного підходу замінює наявну модель, де один соціальний працівник працює з однією сім'єю. За цією програмою індивідуальна відповідальність залишається важливою, але командний підхід заохочує фахівців працювати в тісній співпраці.

Тривалість підготовки соціальних працівників з отриманням ступеня магістра за програмою «Фронтлайн» – 2 роки. Академічне дослідження є важливим компонентом програми. На першому році навчальна програма реалізовується через традиційні лекції, практичні заняття, рольові ігри, клуби, інтерактивні заняття із запрошеними видатними науковцями та практичними соціальними працівниками, людьми з досвідом догляду та опіки тощо. До кінця першого року навчання студенти матимуть змогу практикуватися протягом 200 днів безпосередньо з дітьми та сім'ями групи «ризик» в соціальних агентствах для дітей

при органах місцевої влади. Протягом другого року підготовки студенти отримують можливість вести самостійно конкретний випадок (case). Тьютор проводить 30 індивідуальних та групових зустрічей, адаптованих до потреб студента в навчанні. Успіхи у навчанні регулярно відстежуються й оцінюються протягом року тьютором та соціальним працівником-консультантом.

Наприкінці першого року навчання успішні учасники програми отримують диплом кваліфікованого працівника в галузі соціальної роботи (Postgraduate Diploma in Social Work) і право офіційно зареєструватися в Раді фахівців із питань охорони здоров'я та опіки (Health and Care Professions Council) як кваліфікований соціальний працівник. Після завершення навчання наприкінці 2-річної програми студенти отримують ступінь магістра.

Професійний розвиток студентів тісно підтримується представниками агентства та програми «Фронтлайн» у рамках програми розвитку лідерства. Крім того, студент має можливість отримати професійну підтримку від досвідченого тренера, який є частиною тренерської мережі програми «Фронтлайн» – коучінг. Коучінг – розвиваючий підхід, в якому тренер підтримує студента в досягненні конкретної особистої або професійної мети, яка ним визначається. Ця програма дає змогу розвинути лідерські навички студента.

За першими оцінками впровадження програми «Фронтлайн» були виявлені кращий рівень менеджменту, більша узгодженість, більш емоційна і адміністративна підтримка соціальних працівників.

Інша прискорена програма «Степ ап» («Step Up to Social Work», «Крок до соціальної роботи») розпочала своє функціонування у 2010 р. «Степ ап» – програма навчання для тих, хто вже має один ступінь і намір отримати ступінь магістра у галузі соціальної роботи. Вона має свою специфіку: студент працевлаштований в органах місцевої влади, його/її робоче місце – це не студмістечко, а місце навчання, чверть з усіх дисциплін за програмою студенти вивчають на своїх робочих місцях. Програмі підготовки затверджує Рада фахівців із питань охорони здоров'я та опіки (НСРС). Частка студентів, які бажають навчатися за такою програмою, становить близько 11%. Їх приваблює контракт про працевлаштування в органах місцевої влади протягом встановленого періоду часу після завершення навчання. 93% випускників першого набору та 80% випускників другого набору були працевлаштовані після її проходження.



10. *Відбір на вступ до програми.* Вступники на нові програми підготовки подають аплікаційну заяву до освітнього закладу та готують резюме (до якого включають відомості про особистий інтерес до вивчення конкретних дисциплін, наявні досягнення (сертифікати, нагороди і т.д.), наявний практичний досвід (волонтерський), досвід роботи в соціальних агентствах, хобі та інтереси, майбутні плани щодо власної кар'єри, участь у громадських проектах, очікування від навчання за програмою). Також вони додають рекомендаційний лист від особи, яка знає вступника, його/її професійні та навчальні здобутки, яка зможе прокоментувати можливості вступника навчатися за програмою. Для того щоб отримати спеціальність соціального працівника, кандидати мають довести, що вони підходять для цієї роботи. Вступники також проходять очну співбесіду – інтерв'ю, яке проводять один представник від університету (академічний персонал) і представник партнерської до університету організації (вчитель, медичний персонал, соціальний працівник). Інтерв'ю може містити панельне опитування (за попередньо складеними запитаннями, можуть попросити висловити свої погляди на певні події, прокоментувати законодавство тощо), групове інтерв'ю, письмові завдання, тести, практичні завдання. Вступникам радять ретельно готуватися до такого інтерв'ю, переглядати новітні дослідження та публікації у галузі.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

На сьогодні у Великій Британії сформована досить цікава структура підготовки фахівців до роботи у соціальній сфері, представлена різномірною багатоступінчатою системою.

Підготовка соціальних працівників організується та забезпечується університетами або коледжами у співпраці з різними типами соціальних агентств, роботодавцями тощо. Вони беруть на себе спільну відповідальність за відбір студентів, їх навчання і оцінювання, а також підтримку їх підготовки на сучасному рівні. Трансформаційні процеси, що розпочалися в Англії після 2011 р. в організації соціальної роботи та підготовці соціальних працівників, охопили десять аспектів. Проміжні результати реформи вказують на те, що зміни зробили систему соціальної роботи «надмірно бюрократичною». Академічна спільнота, більшість практиків вказують на те, що нові програми підготовки соціальних працівників отримали стрімке без спроб апробації впровадження, є занадто короткими за часом підготовки та періодом навчання, пропонують менше можливостей для безпосередньої роботи з клієнтом, мають чітку спеціалізацію щодо роботи з дітьми.

---

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Health and Care Professions Council [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.hcpc-uk.org.uk/>
2. Narey M. Making the education of social workers consistently effective. Report of Sir Martin Narey's independent review of the education of children's social workers / M. Narey. – London: Department for Education, 2014. – 45 p.
3. BASW. Professional Capabilities Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.basw.co.uk/pcf>.
4. The Standards for employers of Social Workers in England. – Published by LGA on behalf of the Social Work Reform Partners, 2014. – 4 p.



УДК 378.017-057.87:34

## ПРАВОВОЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСТВА: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Войтовська А.І., викладач  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті обґрунтовано сутність поняття правової культури. Висвітлені принципи відбору змісту правової освіти. Визначено шляхи формування правової культури в сучасних умовах у гендерному контексті.

**Ключові слова:** *правове виховання, правова культура, правопорушення, студенти, освіта.*

В статье обоснована сущность понятия правовой культуры. Освещены принципы отбора содержания правового образования. Определены пути формирования правовой культуры в современных условиях в гендерном контексте.

**Ключевые слова:** *правовое воспитание, правовая культура, правонарушение, студенты, образование.*

Voitovska A.I. JURISTIC EDUCATION STUDENTS: GENDER PERSPECTIVE

In the article the essence of the concept of legal culture. Highlights the principles of selection of the content of legal education. Ways of formation of legal culture in modern terms in the context of gender.

**Key words:** *legal education, legal culture, offense, students, education.*

**Постановка проблеми.** Проблема розбудови громадянського суспільства, демократичної правової держави є безпосередньо пов'язаною з розвитком правової свідомості і правової культури. Чинниками, що зумовлюють необхідність правового виховання, є перехід до соціальної зрілості, самостійного життя, здійснення соціальних функцій у повному об'ємі, поява в поведінці вікових особливостей інтелекту, гендерних відмінностей, волі, емоцій тощо. Саме правова культура та правове виховання населення є соціальною гарантією дії верховенства правового закону в суспільстві. Варто зауважити, що наукове мислення та наукова правосвідомість у взаємодії з правовим мисленням і правосвідомістю особистості, які є головними елементами правової культури, здійснюють активний вплив на реалізацію верховенства правового закону.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський, В.Я. Стоюнін, В.П. Вахтеров, С.І. Миропольський, О.М. Острогорський, М.І. Демков, Н.М. Яковлева висвітлювали психолого-педагогічні проблеми формування правової культури особистості.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному дослідженні реалізації правового виховання у гендерному контексті у ВНЗ на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основним нормативним документом, який регулює процес здійснення правового виховання населення, є Закон

України «Про освіту» [3]. Окремі аспекти даного напряму виховання, а саме основні напрями правової освіти та форми її реалізації, визначені у Програмі правової освіти населення, затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України. Вона визначає правову освіту як процес засвоєння знань про основи держави та права, виховання у громадян поваги до закону, прав людини, небайдужого ставлення до порушень законності й правопорядку [5].

Ознаками (рисами) правового виховання є такі: 1) воно будується на засадах системи норм права; 2) припускає впровадження в правосвідомість виховуваних складових елементів упорядкованих суспільних відносин – дозволів, зобов'язань, заборон [4, с. 153].

Зміст правового виховання – це процес цілеспрямованого і систематичного впливу на правосвідомість студента за допомогою сукупності (комплексу) правових заходів, певних способів і заходів, які має у своєму розпорядженні суспільство.

Зміст правового виховання студентів визначається особливостями права як регулятивного явища, його суспільними функціями і зростаючим значенням в організації і управлінні суспільством [9, с. 82].

Крім морально-психологічної готовності до праці, молода людина має знати умови прийому на роботу і звільнення з неї, тривалість робочого дня і часу відпочинку, охорону й оплату праці, вимоги трудової дисципліни і матеріальної відповідальності. Оскільки маємо справу з неповнолітніми, то важливо всі ці питання розкривати на фоні тих пільг, які їм надає держава.





Важливим у правовому вихованні студентів є вивчення ними основних положень кримінального права. Студенти мають чітко уявляти, що таке правопорушення і злочин, відповідальність за підготовку і намір злочину, співучасть у злочині, вік настання кримінальної відповідальності в Україні.

Мета правового виховання студентів – формування в них правової культури громадянина України, що складається, передусім, зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, рішучої боротьби з порушниками законів [8, с. 129].

Важливе місце у процесі правового виховання займає визначення його конкретних завдань [9, с. 24], а саме: озброєння студентів знаннями законів, підвищення їх юридичної обізнаності, систематичне інформування про актуальні питання права; формування у студентів у правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації («Становлення правової свідомості, – пише О.І. Вишневський, – один з основних напрямів формування громадянина. У сім'ї та в школі дитина має не тільки навчитися поважати закони, відстоювати свої права та свободи, але й поважати чужі, толерантно ставитись до чужих поглядів, шанувати права інших на самовираження, власні культурні цінності, вибір конфесій, участь у політичному житті тощо. Все це надзвичайно важлива сфера виховання, передусім, з точки зору потреб державотворення» [2, с. 159]); вироблення в студентів навичок і умінь правомірної поведінки; формування нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення взяти посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами, вміння протистояти негативним впливам.

Принципи правового виховання варто розглядати як зумовлені найбільш важливими закономірностями суспільного розвитку й механізми правового регулювання нормативно-регулятивні основи, основні засади, вихідні положення, ідеї, які є орієнтирами, вимогами його здійснення, що визначають процеси формування правової свідомості, правової і професійної культури, законслухняності, правомірної поведінки та соціально-правової активності

особи. До загальних принципів належать: гуманізм, законність, демократизм, науковість, об'єктивність (правдивість), зв'язок із життям, доступність і популярність, відкритість, систематичність, системність, цілеспрямованість, доцільність.

Сутність і зміст правового виховання визначають його функції. Заради з'ясування їх змісту потрібно класифікувати їх відповідно до напрямів реалізації кожної. Так, до основних функцій правового виховання належать: пізнавальна, регулятивна, охоронна, ідеологічно-виховна, практико-прикладна, прогностично-евристична, комунікативна, профілактична [6, с. 58].

Метод правового виховання – це сукупність способів і прийомів правовиховного впливу, які забезпечують реалізацію та досягнення мети виховання [8, с. 384]. До методів правового виховання належать переконання, змагання, наочність, позитивний приклад, розв'язання юридичних казусів, заохочення, спостереження тощо.

Під формами правовиховної роботи розуміють організовану систему правового виховання, яка об'єднує різноманітні методи та засоби і спрямована на підвищення рівня правової культури, зміцнення професійної дисципліни та законності, піднесення правової активності особи [1, с. 25].

Вибір конкретної форми та конкретного заходу залежить від поставленої мети, від того, хто буде його проводити, які технічні засоби будуть використані під час його проведення, з якою категорією неповнолітніх планується проведення конкретного заходу тощо.

Теорія методики правового виховання – молода сфера правової науки. Ще в процесі формування концепції в юридичній науці висловлювались думки про необхідність широкого розуміння правового виховання, оскільки інший підхід не дає змоги врахувати вплив на суб'єкта суспільно-політичного ладу, соціальних умов, економічного рівня розвитку країни, безпосереднього оточення – усієї об'єктивної основи правового виховання. Крім того, в сучасних умовах спеціально організовану діяльність з правового виховання тільки тоді можна вважати цілеспрямованою, коли осмислені і об'єктивно взяті до уваги наявні фактори. Взаємодіючи з ними, зливаючись і протидіючи застійним явищам, вона має бути потужною силою в потоці суспільного розвитку. А це можливо, коли правовиховна діяльність буде залишатись керованою.

У теорії і методиці правового виховання виділяють троїсту ієрархію цілей: формування системи правових знань (найближча мета); формування правового переконання;



формування мотивів і звичок, правомірного, соціально-активної поведінки (кінцева мета).

Ефективність педагогічної профілактики забезпечується стійкістю і стабільністю навчально-виховного процесу, усуненням психолого-педагогічних порушень соціальної адаптації особистості, організацією первинної (загальної, соціальної) профілактики, ранньої, вторинної і третинної профілактики, кожна з яких має свої особливості і завдання щодо запобігання і подолання проступків, правопорушень, злочинів з урахуванням різної інтенсивності і суспільної небезпечності скоєного [7, с. 249].

Протягом усього процесу навчання ВНЗ забезпечують студента не тільки знаннями, уміннями і навичками майбутньої професії, а й формують всебічно розвинену особистість майбутнього фахівця, що, в свою чергу, вимагає проведення різнобічної цілеспрямованої виховної роботи в різних напрямках. Одним із таких напрямів виховання є правове виховання.

Правове виховання у ВНЗ спрямоване на формування у студентів правової свідомості, навичок і звичок правомірної поведінки, виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів (герба, прапора, гімну), формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадською відповідальністю, прищеплення поваги до прав і свобод людини й громадянина, негативне ставлення та протидію випадкам порушення законів.

З огляду на вищевикладене, у дослідженні ми розглянемо форми реалізації правового виховання та чи повною мірою воно реалізується. Емпіричне дослідження реалізації правового виховання проводилось на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Для дослідження було обрано метод анкетування. Анкета містила 12 питань різного характеру, на які треба було відповісти студентам. В анкетуванні взяло участь 25 студентів (15 хлопців і 10 дівчат).

Першим питанням анкети було: «Чи вважаєте Ви важливим правове виховання у ВНЗ?» Результати були такими: 16 студентів відповіли, що воно необхідне, 7 студентів відповіли «загалом, так», що говорило про їхню невпевненість, 1 – «не потрібно», 1 – «не знаю».

Зважаючи на малий кількість відповідей «Не потрібно» і «Не знаю», можна стверджувати: студенти усвідомлюють, що правове виховання як напрям займає належне місце в системі виховання у ВНЗ.

Наступні питання в анкеті стосувалися реалізації правового виховання у ВНЗ. На

запитання «Якими заходами можна сприяти формуванню правової культури молоді?» студенти відповіли таким чином: 15% – діяльність правоохоронних органів, 15% – пропаганда у ЗМІ, 35% – розробка цільової програми з правового виховання, 35% – вивчення правових дисциплін.

Проаналізувавши результати, можна стверджувати, що сприяє правовому вихованню, на думку студентів, вивчення правових дисциплін у навчально-виховному процесі та розроблення закладами освіти цільових програм із правового виховання.

Стосовно того, в якій саме формі має здійснюватись правове виховання, ми отримали від студентів такі відповіді: 29% визначають для себе як форму реалізації правового виховання правові дисципліни, 19% – практичне відпрацювання різних правових ситуацій на парах, 17% – залучення молоді до наукових товариств, гуртків правової спрямованості, участь у наукових конференціях тощо, 23% – зустріч із працівниками правоохоронних органів, 12% – проведення виховних заходів правового напрямку.

Результати свідчать про те, що дисципліни правового спрямування та зустріч із працівниками правоохоронних органів є провідною формою реалізації цього напрямку виховання під час навчально-виховного процесу.

Під час розгляду питання, яке стосувалося зустрічей із лікарями, юристами, працівниками правоохоронних органів із питань профілактики правопорушень та небезпеки шкідливих звичок виявилось: 76% вважають, що доцільно проводити вище перераховані заходи, 20% відповіли, що, можливо, треба проводити заходи, виражаючи власну невпевненість, 4% не вважають це за потрібне. Отже, можна стверджувати, що більшість студентів вважає ці заходи корисними і такими, які допоможуть краще реалізувати правове виховання у ВНЗ.

В анкеті містилося одне відкрите питання, де студенту було запропоновано вказати основну причину, що спонукає молодь до протиправних дій. 11 студентів стверджували, що основною причиною є поганий вплив суспільства, 5 – проблеми в родині, 5 – вживання алкоголю та наркотиків, 5 – низький рівень правової культури, 1 – політичний та економічний стан у країні, 1 студент – цінкавість, решта не відповіли на запитання. Підсумовуючи результати, можна сказати, що, на думку студентів, основною причиною є погане виховання та вплив компанії. Це свідчить про те, що правове виховання як напрям є важливим у системі виховної роботи, як у сім'ї, так і у ВНЗ, оскільки, за результатами опитування, саме погане ви-



ховання потребує вирішення в системі правового впливу на всіх рівнях (ВНЗ, сім'ї та громадськості).

Одним із запропонованих було питання про те, в який спосіб студенти отримують інформацію про власні права та обов'язки. 40% отримують інформацію про власні права та обов'язки на парах правознавства, 20% – з телебачення, 18% – вдома, 17% – через інтернет і 5% – у друзів.

Наступне питання стосувалось того, яких проблем торкається, спілкуючись із студентами, куратор: 35% вказали, що куратор зачіпає теми вживання алкоголю та тютюну, 34% – прав та обов'язків громадянина, 22% – правопорушень та 9% – вживання наркотиків.

Правове виховання, на думку студентів, формує моральні та правові навички, уміння та знання (36%), знання про власні права та обов'язки (18%), здатність до захисту власних прав (20%), стійкість у майбутньому до правопорушень (16%) та спричиняє порушення дисципліни, моральних норм, загальноприйнятих правил та законів (10%). Майже всі студенти визначили правильні сторони особистості, які формує правове виховання, що свідчить про усвідомлення знань та навичок, яких надає цей напрям виховання під час реалізації та готовність формувати в собі згадані якості.

Останнє питання стосувалося рівня правового виховання у ВНЗ, в якому проходило опитування, і ми отримали такі показники: тільки 8% відповіли, що правове виховання реалізовується в повному обсязі, 24% вказали, що достатньою мірою, 60% – недостатньою мірою, 8% не знають.

З огляду на отримані дані, можна стверджувати, що реалізація правового виховання відбувається недостатня. За допомогою бесіди з педагогами та спостережень було виявлено, що наслідками недостатнього правового виховання є низька моральна та правова культура, незнання своїх прав та обов'язків, здатність до захисту власних прав, байдужість до випадків порушення закону.

Зазначимо, що, за даними Генеральної прокуратури України, жорстокіші вбивства та знущання над людьми здебільшого здійснюють дівчата-підлітки, ніж хлопці-підлітки.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, правове виховання студентської молоді може бути результативним за дотримання таких підходів: робота куратора зі студентами, проведення лекцій та семінарів па правову тематику; розкриття змісту усіх галузей права, не акцентуючи на жодній, оскільки у повсякденній діяльності і житті людини керується основними положеннями усіх

галузей права; характеристика конкретних правових норм, показ їх зв'язку з мораллю, на якій ґрунтується право; ілюстрація порушень норм права, без не зловживання негативними прикладами, використання зразків, які вчать, як діяти у певній правовій ситуації; опис факту скоєння злочину, без деталей, щоб не викликати бажання його наслідувати; розкриття суті негативного вчинку; залучення до правовиховної роботи працівників правоохоронних органів, яким варто наголошувати на особливостях спілкування з молодими людьми, специфіці студентської аудиторії; залучення студентів до посиленої правоохоронної діяльності; високий рівень правової культури педагогів і відповідний правоморальний клімат у вищому навчальному закладі.

Залучення студентської молоді до правової культури збагачує її духовне життя, а знання нею своїх прав і обов'язків розширює можливості самореалізації. Правове виховання зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності щодо негативних явищ. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у застереженні та розробленні профілактичних заходів у ВНЗ щодо захоплення студентством небезпечними іграми, як-от «Синій кит» тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бігун С. Правова освіта населення – не лише знати, але й вміти / С. Бігун // Юридична газета. – 2015. – 07 лютого. – № 1 (37).
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси / О. Вишневецький. – Львів : Львівський обл. наук.-метод. ін-т освіти : Львівське обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
3. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
4. Курлянд З. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
5. Про програму правової освіти населення : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.1995 р. № 366 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/366-95-п>.
6. Правова освіта та правове виховання: науково-метод. рек. щодо проведення правоосвіт. заходів та викладання основ правознав. / С. Сидоренко, О. Карпушина; Упр. освіти і науки Луган. облдержадмін. – Луганськ: СПД Резніков В., 2009. – 204 с.
7. Скаун О. Теорія держави і права: Підручник / О. Скаун ; пер. з рос. – Харків: Консум, 2011. – 656 с.
8. Фіцула М. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2011. – 528 с.
9. Фіцула М. Правове виховання учнів: [навч.-метод. посібник] / М. Фіцула ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : [б.в.], 1997. – 147 с.



УДК 378.811:316.454.52–057

## ВПЛИВ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Канюк О.Л., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Ужгородський національний університет

У статті порушено проблему впливу культури іноземномовного спілкування на розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників. Увагу загострено на тому, що провідною метою вивчення іноземної мови студентами різних напрямів підготовки стає іноземна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки. Головна увага зосереджена на необхідності формування комунікативних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** соціальний працівник, професійна компетентність, іноземномовне спілкування, культура іноземномовного спілкування, комунікативний етикет.

В статье затронута проблема влияния культуры иноязычного общения на развитие профессиональных качеств будущих работников социальной сферы. Внимание заострено на том, что ведущей целью изучения иностранного языка студентами разных направлений подготовки становится иноязычная компетентность личности, а желаемым результатом – использование иностранного языка как доступного средства общения и обогащения опыта профессиональной подготовки. Главное внимание сосредоточено на необходимости формирования коммуникативных умений в процессе профессиональной подготовки будущих работников социальной сферы.

**Ключевые слова:** социальный работник, профессиональная компетентность, иноязычное общение, культура иноязычного общения, коммуникативный этикет.

### Kaniuk O.L. INFLUENCE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION CULTURE ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE SOCIAL WORKERS

In the article under consideration is raised the problem of influence of foreign language communicative culture on the development of professional foreign qualities of future social workers. The attention is focused on the fact that the leading purpose of foreign language studying of students from different fields of training is foreign language competence of an individual, and the desired result is the use of a foreign language as an available means of communication and the enrichment of experience of professional training. The main attention is concentrated on the need to form communicative skills in the process of professional training of future social workers.

**Key words:** social worker, professional competence, foreign language communication, culture of foreign language communication, communicative etiquette.

**Постановка проблеми.** В Україні, де відкриваються нові можливості для іноземномовного спілкування в багатьох сферах суспільного й економічного життя, розвиваються політичні та ділові контакти, більш вагомою стає роль фахівця, який володіє культурою іноземномовного професійного спілкування, – посередника міжкультурного спілкування, що забезпечує інформаційну діяльність суспільства. Останнім часом зростає потреба у фахівцях, які володіють необхідними професійними компетенціями у певній предметній галузі. Також спеціалісти прагнуть самостійно набути необхідних компетенцій, які уможливають здійснення професійної діяльності на високому рівні. У зв'язку з цим постає питання пошуку ефективних способів підвищення якості освітнього процесу в умовах ВНЗ, автономізації навчання, самовдосконалення майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Протягом останніх десятиріч розвитку соціальної роботи як науки і професійної діяльності сприяли дослідження зарубіжних вчених, як-от: Б. Андерсон, А. Браун, Л. Гібс, М. Доел, Ф. Майер, П. Павленок, О. Панов, А. Пінкус, М. Пейн, Ш. Рамон, Й. Фішер, Є. Холостова, Т. Шанін, С. Шардлоу. Термін «культура професійного спілкування» трактується у працях С. Баукіної, Д. Бахманн-Медік, С. Бородай, Г. Гьорінг, Н. Колетвінової, Г. Хофстеде та ін. Теоретичні засади процесів формування культури спілкування та комунікативних умінь висвітлені у працях Н. Бабиць, В. Біблера, А. Бодальова, В. Борщовецької, О. Крегера, Дж. Тьусона, Д. Ягера. Разом із тим аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу дійти висновку, що проблема культури іноземномовного професійного спілкування та її вплив на розвиток професій-



них якостей в умовах підготовки майбутніх соціальних фахівців у вищих навчальних закладах вивчені недостатньо.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні впливу культури іншомовного спілкування на розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Успіх професійної діяльності в багатьох сферах значною мірою залежить від комунікативної компетентності фахівців. До таких сфер належить і соціальна робота.

Модернізація вищої професійної освіти в Україні націлена на те, щоб зміст освіти служив основою формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Ключовим поняттям процесу оновлення змісту професійної освіти є професійна компетентність як найбільш повний, особистісно і соціально інтегрований результат освіти, необхідний для забезпечення повноцінного функціонування фахівця в суспільстві [8]. Професійна компетентність як єдність спеціальних і міждисциплінарних, метакогнітивних ключових компетентностей особистості означає не тільки ефективне використання знань і майстерності, але й постійну генерацію нових знань і вмінь, які мають забезпечити конкурентоспроможність сучасного фахівця [14]. Іншомовна компетентність як функціональний, предметний компонент професійної компетентності набуває нових характеристик, релевантних професійній і соціальній діяльності фахівця у глобальному інформаційному просторі.

З огляду на свою специфіку, спілкування як засіб професійної діяльності соціального працівника, крім загальних властивостей, у соціальній роботі має деякі особливості. Так, соціальний працівник зазвичай є ініціатором і організатором комунікативної взаємодії з різними категоріями клієнтів (безробітні, люди з обмеженими можливостями, схильні до девіацій, неблагополучні родини та ін.), які потребують різних підходів. Він здійснює планування, реалізацію і корекцію взаємодії, використовуючи стилі, види, форми і засоби спілкування відповідно до попередньо визначених цілей професійної діяльності.

Передусім, необхідно розглядати процес формування культури професійного спілкування як такий, що є значно ширшим та вагомим, ніж розвиток комунікативних умінь або здатність до комунікації. Спілкування в соціальній роботі має специфічні види і форми. Діяльність соціального працівника, порівняно з представниками інших професій, має особливості, що, безпереч-

но, впливає на зміст і структуру культури ділового спілкування. Зокрема, під час комунікативної взаємодії співрозмовники спираються на національні культурні цінності тієї держави, мовою яких здійснюється контактування. Ділове спілкування орієнтується на досягнення кінцевих результатів. Успішна реалізація завдань спілкування передбачає високу культуру мовленнєвої поведінки соціального працівника, володіння його прийомами імпровізації, діалогізації, експресивності [4, с. 75]. Суттєвими ознаками культури поведінки будь-якої людини, зокрема соціального працівника, є використання системи національно-специфічних стереотипів, стійких форм спілкування, призначених для встановлення і підтримання контактів. Моральну основу мовленнєвої поведінки соціального працівника складає гуманізм, ввічливість, повага і терпляче ставлення до кожного клієнта, незалежно від його віку, статі, соціального статусу, а також від того, симпатію чи антипатію він викликає у соціального працівника.

О. Сахарова акцентує на тому, що послідовне дотримання мовленнєвого етикету, характерного для носіїв мови спілкування, є запорукою успіху комунікації та важливим чинником мовно-комунікативної поведінки суб'єктів спілкування [10].

Б. Лапідус стверджує, що необхідною умовою встановлення потрібного контакту в іншомовному спілкуванні є навіть вибір оптимальної тональності в словлювань, загальноприйнятій у певній спільноті залежно від дотримання мовленнєвого етикету, що дає можливість відобразити характер взаємодії і взаєморозуміння [7]. Так, у практиці роботи соціального працівника знання етикетних мовленнєвих формул дає змогу підвищувати якість спілкування, викликати довіру, досягати прихильності та взаєморозуміння.

У процесі спілкування соціальний працівник покликаний створювати відповідну комунікативну обстановку, яка б стимулювала мовленнєву активність клієнта. Важливо не вишукувати помилки чи неточності у словлюваннях клієнта, а виражати дійсний інтерес до обміну інформацією, підкреслювати достоїнства, не наполягати на негайних відповідях, дати можливість подумати, не перебивати.

Імпровізаційність – невід'ємний елемент мовленнєвої поведінки фахівця соціальної роботи. Форми мовленнєвої імпровізації можуть бути найрізноманітнішими, починаючи з питання, жарту, який знімає нервову напругу, і закінчуючи монологом, необхідність якого диктується конкретною потребою. Сила професійної мовленнєвої імпро-



візації полягає не тільки у раптовості тих чи інших реакцій, а й в їх оптимальності і результативності.

Нам імponує думка В. Загвязінського, що вчитель покликаний перебувати у постійній імпровізаційній готовності [2]. Вважаємо, що те ж саме стосується і фахівця соціальної роботи. Подібна психологічна установка диктується специфікою його професії.

Імпровізація у спілкуванні опирається на здатність соціального працівника оперативного й адекватно оцінювати ситуацію, вчинки, приймати рішення негайно, без попереднього осмислення, на основі наявних знань із педагогіки, психології, теорії і методики соціальної роботи, отриманих у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, тобто імпровізація відбувається на основі поєднання ерудиції та інтуїції.

Підкреслимо, що в процесі професійного спілкування у соціальній роботі уміння і навички непідготовленої комунікації (імпровізації) набувають принципового значення, оскільки неможливо заздалегідь запрограмувати всі можливі варіанти спілкування. У реальній професійній діяльності соціального працівника очікує багато нестандартних ситуацій, вчинків, які вимагають негайної реакції.

Мовленнєвій взаємодії соціального працівника і клієнта властива певна динаміка, в якій відповідальним етапом є «наведення психологічних мостів», намагання досягти згоди. Доцільно починати розмову з нейтральних проблем (останні політичні події, погода і т. д.). Водночас не варто вимагати негайних відповідей, уникати того, що може роз'єднати співрозмовників. Наступний відповідальний етап – пошук спільних інтересів. Важливим подальшим етапом є прийняття рішення. І, нарешті, заключним етапом може бути спільне підбиття підсумків, аналіз труднощів, планування подальших дій. Бажано закінчувати мовленнєвий контакт із клієнтом на оптимістичній ноті, щоб не залишити у нього відчуття комплексу неповноцінності, тривоги, образи і т. д. Варто уникати ознак домінування в діалозі: зловживання монологічними висловлюваннями, нав'язування власної думки і беззаперечних готових рішень проблеми, нетерпимість до думки клієнта, небажання до кінця вислухати і зрозуміти співбесідника, зловживання зауваженнями, втручанням у мовленнєву діяльність партнера.

Доцільно зауважити, що важливим у діалозі є уміння слухати [1, с. 59].

Однією з важливих детермінант мовленнєвої поведінки соціального працівника є уміла організація діалогу, що дає змогу

ефективно вирішувати різноманітні завдання: досягати взаєморозуміння, виявляти різні підходи в тлумаченні дискусійних проблем, створювати ситуації вільного вибору особистісної позиції, вносити корективи в свої дії на основі зворотного зв'язку [11, с. 415].

І. Чейпеш у своїх дослідженнях виокремила базові особистісно-професійні якості оволодіння культурою іншомовного спілкування:

- загальна ерудиція й особистісна культура;

- рівень розвитку мовлення, активний словник (діапазон лексичних одиниць, зокрема професійна лексика);

- адекватна комунікативна поведінка в конкретних комунікативних умовах;

- уміння прогнозувати прагматичний результат комунікації [13, с. 128].

Р. Мільруд в іншомовну комунікативну компетентність цілком правомірно включає лінгвістичну (мовні знання), дискурсивну (володіння способами поведінки в проблемних комунікативних ситуаціях), діяльнісну (використання мови в реальних умовах продуктивної діяльності) компетенції [9, с. 33].

В. Зикова та В. Сафонова виокремлюють три компоненти в іншомовній комунікативній компетенції, зокрема, володіння відповідними мовними, мовленнєвими і соціокультурними знаннями, уміннями і навичками, що дає індивіду змогу комунікативно прийнятно і цілеспрямовано варіювати свою мовленнєву поведінку залежно від функціональних факторів одномовного чи двомовного спілкування [3, с. 44]. Ми повністю поділяємо думку цих авторів.

Іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця передбачає вільне володіння іншомовними дискурсами, здатність управління ними й використання у змодельованій професійній комунікативній ситуації. На думку російської дослідниці З. Коннової, іншомовна професійна компетентність як інтегральна характеристика професійних, ділових, особистісних якостей майбутнього фахівця має бути багатофункціональною, цілісною, гнучкою, мобільною. Вона розширює світогляд фахівця, сприяє успішній реалізації професійної діяльності (особливо співпрацю із зарубіжними партнерами) у сучасних умовах, що дає підстави вважати її однією з універсальних основ професійної компетенції [6, с. 97].

Д. Ізаренков підкреслює, що формування комунікативної компетенції у студентів немовних вищих навчальних закладів має характеризуватися чітко вираженою необхідністю професійної спрямованості [5, с. 46].



Отже, здатність до іншомовного спілкування є нині важливою характеристикою професійної компетентності фахівця, і, відповідно, іноземна мова стає невід'ємним компонентом підготовки сучасного спеціаліста будь-якого профілю.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, володіючи культурою іншомовного спілкування, співрозмовники можуть створювати дружню та доброзичливу, ввічливу або офіційно-ділову (протокольну) атмосферу спілкування. Висока якість вивчення іноземної мови сприяє конкурентоспроможності і професійній мобільності у сфері професійної діяльності та спілкування майбутніх фахівців, що й репрезентує культуру іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців соціальної роботи. Оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією полягає в оволодінні іноземною мовою на такому рівні, що дасть змогу використовувати її для задоволення професійних потреб, реалізації ділових контактів і подальшого професійного самовдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беркли А. Забытое искусство слушать / А. Беркли. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 256 с.
2. Загвязинский В. Педагогическое творчество учителя / В. Загвязинский. – М.: Просвещение, 1987. – 121 с.
3. Зыкова В. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / В. Зыкова. – СПб, 2002. – 159 с.
4. Капська А. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А. Капська. – К.: УДЦССМ, 2001. – 192 с.
5. Козак С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Козак. – Одесса, 2001. – 224 с.
6. Коннова З. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : дис. ... докт. пед. Наук : 13.00.08 / З. Коннова. – Тула, 2003. – 355 с.
7. Лапидус Б. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Б. Лапидус. – М.: Высш. школа, 1970. – 164 с.
8. Мельник С. Перспективи підготовки фахівців для соціальної сфери / С. Мельник // Соцзахист. – 2002. – № 8. – С. 22–25.
9. Мильруд Р. Компетентность в изучении языка / Р. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
10. Сахарова О. Вступ до психолінгвістики / О. Сахарова. – К., 2001. – 71 с.
11. Сопер П. Основы искусства речи: Пер. с англ. / П. Сопер. – М.: Прогресс, 1992. – 415 с.
12. Соціальна робота з конкретними групами клієнтів / За ред. Т. Семигіної та І. Григи. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2004. – 166 с.
13. Чейпеш І. Культура іншомовного спілкування в контексті етики волонтерської діяльності // Актуальні проблеми соціальної роботи: волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи. Матеріали доповідей та повідомлень міжнародної науково – практичної конференції. – 2013. – С. 128.
14. Rychen D. Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience (Studies in Comparative Education) / D. Rychen, A. Tiana. – Geneva: UNESCO-IBE, 2004. – 80 p.



УДК 378:37.013.42:061.28

## ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ЦЕНТРІ «УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ» ЯК ЗАСІБ GERONTOLOGIČNOЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Клименюк Н.В., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті обґрунтовано сутність компетентнісно орієнтованого підходу у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників засобами волонтерської роботи з пенсіонерами в освітньому центрі «Університет третього віку». Описано досвід діяльності студентського наукового гуртка «Волонтерська студія» Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Ключові слова:** *компетенції, волонтерська діяльність, соціальна робота, геронтологічна підготовка, «університет третього віку».*

В статье обоснована сущность компетентностно ориентированного подхода в процессе подготовки будущих социальных работников средствами волонтерской работы с пенсионерами в образовательном центре «Университет третьего возраста». Описан опыт деятельности студенческого научного кружка «Волонтерская студия» Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского.

**Ключевые слова:** *компетенции, волонтерская деятельность, социальная работа, геронтологическая подготовка.*

Klymeniuk N.V. VOLUNTEER ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL CENTRE «UNIVERSITY OF THE THIRD AGE» AS A MEANS GERONTOLOGICAL OF TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

The article substantiates the essence competence-oriented approach to process of training of future social workers by means of volunteer work with pensioners in the educational centre «University of the third age». The experience of student scientific circle «Volunteer studio» Mykolayiv National University of V.O. Sukhomlinsky is shown.

**Key words:** *competence, volunteer activities, social work, gerontology of training, „University of the third age“.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства, а особливо прогресивних змін у галузі освіти, актуальності набули питання повноцінної професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Вирішення цього завдання безпосередньо стосується майбутнього фахівця спеціальності «Соціальна робота», професійним обов'язком якого є здійснення соціальної роботи з різними вразливими категоріями населення, серед яких провідне місце займають люди похилого віку. Звернемось до статистики. Згідно з міжнародною класифікацією людиною похилого віку вважається особа, яка досягла шістдесяти п'яти років. В усьому світі таких людей налічується близько 629 мільйонів, що становить кожну десяту людину на землі [12]. За прогнозами демографів, через п'ятдесят років у світі скандеться така ситуація: на одного американця працездатного віку припадатиме чотири пенсіонери, у Польщі прогнозується співвідношення один до двох, в Україні – один до одного [7]. Зараз в Україні близько 14 мільйонів пенсіонерів, водночас за тривалістю життя Україна посідає 120-те місце у світі [7].

У зв'язку із цим значно підвищується дослідницький інтерес до організації життєдіяльності людей похилого віку і, відповідно, підготовки кваліфікованих фахівців, компетентних в усіх питаннях зазначеної проблеми. Отже, геронтологічна компетентність соціального працівника, яка пов'язана з пошуком нових підходів у навчанні студента, є вимогою сучасного суспільства і має бути спрямована на всебічну підготовку фахівця як головного суб'єкта сучасного навчально-виховного процесу університету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням зазначеної проблеми на сучасному етапі займаються як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Так, питання дослідження проблеми старіння висвітлені у працях таких науковців, як Н. Василенко, П. Каменченко, Л. Клос, Н. Фойгт, В. Чайковська та ін. Питаннями формування професійних компетентностей майбутнього соціального працівника в Україні займаються такі вчені: А. Бойко, І. Грига, Д. Зверева, І. Іванова, Н. Кабаченко, А. Капська, Р. Кравченко, Д. Полтавець, Т. Семигіна, Л. Тюття та ін. Аналіз наукових робіт останніх років





щодо студентської наукової діяльності з різних галузей знань засвідчує, що періодично з'являються праці щодо створення і функціонування студентських наукових гуртків. Зокрема, цієї теми торкалися Я. Бойко, З. Курлянд, В. Марцин, О. Цапок, В. Шейко та ін. Проблема компетентнісного підходу організації навчання висвітлена у працях Н. Бібік, Л. Дибкової, О. Заблоцької, Г. Малик, О. Пометун. Окреслення основних складників поняття «професійна компетентність» під призвою підготовки фахівців із соціальної роботи здійснено науковцями М. Букачем, О. Карпенко. Водночас практично немає наукових досліджень, які б торкалися волонтерської діяльності студентів, під час якої вони працювали б цілеспрямовано з такою віковою категорією, як люди похилого віку

**Постановка завдання.** Враховуючи вищевикладене, можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні процесу геронтологічної підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі волонтерської діяльності в освітньому центрі «Університет третього віку» на базі кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Волонтерська діяльність студентів стала традиційним засобом виховання майбутніх фахівців і одночасно невід'ємною частиною життєдіяльності нашого суспільства. Виникнення такого соціального феномена, як волонтерство пов'язане з діяльністю швейцарця Анрі Дюнан, який водночас є родоначальником Міжнародного товариства Червоного Хреста [6].

Що стосується історичного розвитку студентських гуртків, то їх простежити досить складно через різні форми їхнього функціонування. Цікавими в цьому напрямі є дослідження Н. Левицької, згідно з якими перші наукові гуртки і товариства в Україні починають створюватись іще в першій половині XIX ст. Головним завданням більшої частини таких організацій було висвітлення актуальних досліджень із певних наукових галузей та публікація результатів у наукових періодичних виданнях. Офіційний дозвіл на створення та функціонування наукові студентські гуртки отримали з 1899–1900 навчального року. Один із перших таких гуртків було засновано в 1899 р. в Харківському університеті [9].

Сьогодні студентські гуртки та проблемні групи стають традиційною формою організації роботи зі студентами. Студентський науковий гурток при науковій лабораторії чи випусковій кафедрі являє собою порівняно невеликий колектив ентузіастів, які,

розробляючи певну наукову проблему, навчаються принципів, методів та прийомів виконання наукової роботи. Залучення студентів у гуртки, як правило, починається з молодших курсів та триває протягом усього навчання в університеті. Специфікою роботи гуртків і проблемних груп є спільність наукових інтересів студентів і викладачів. Керівництво, як правило, здійснює досвідчений викладач тієї кафедри, при якій функціонує гурток [11].

Студентський науковий гурток «Волонтерська студія» активно функціонує при кафедрі соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського вже шостий рік. Провідною метою створення наукового волонтерського гуртка був розвиток волонтерського руху в контексті соціальної роботи. Адже у процесі добродійної безкорисливої допомоги відбувається не тільки особистісне виховання людини, а й формування професійних компетентностей, від яких залежить рівень готовності майбутнього фахівця до виконання сукупності професійних дій.

Виходячи з багатоваріативності поняття «компетентність» та визначаючи ефективність діяльності соціального працівника залежно від рівня його готовності до виконання професійних завдань, професор О.Г. Карпенко виділяє такі блоки компетентностей: 1) компетентності, що стосуються безпосередньо соціального працівника як особистості та суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини і проявляються в усіх її типах і формах [5]. «Професійна компетентність» трактується доктором наук О.Г. Карпенко як «інтегративне особистісно діяльнісне новоутворення, яке є збалансованим поєднанням знань, умінь і сформованої професійної позиції й перебуває у відносинах діалектичної залежності із професійною спрямованістю особистості, що дозволяє фахівцю самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності» [5].

Аналізуючи різні класифікації професійної компетентності фахівця, професор М.М. Букач зазначає, що професійна компетентність має складатись «як зі сформованості у майбутнього фахівця системи психічних властивостей, так і єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності» [2]. Стосовно професійних компетенцій майбутнього соціального працівника, то серед низки компетенцій (науково-дослідні, організаційно-управлінські, соціально-проектні, соціально-особистісні, нормативно-правові, соціально-технологіч-



ні) особливо слід виділити «спеціалізовані» компетенції [2]. Адже соціальна робота є багатогранною і відповідає за вирішення досить широкого кола суспільних проблем. Робота з різними групами населення та категоріями клієнтів потребує різнобічної підготовки (психолого-педагогічної, правової, економічної тощо), що, як наслідок, вимагає володіння різними технологіями соціальної роботи [2].

Отже, компетентність випускника такого рівня впливає із професійної компетентності і враховує спеціальну компетентність, яка визначається вибором спеціалізації чи профілю підготовки студента та залежить від категорій клієнтів і виду професійної діяльності [8].

Нові підходи до організації університетської освіти мають ґрунтуватись на більш глибокій інтеграції навчання і виробництва. Максимальне наближення навчання до професійної діяльності, вирішення у процесі навчання конкретних виробничих ситуацій – це саме ті фактори, які сприятимуть формуванню компетентного фахівця. Що стосується набору зазначених ситуацій, то він має залежати від тієї спеціалізації, яку опановує майбутній фахівець, та клієнтів, з якими він працюватиме в майбутньому. Результатом компетентісно орієнтованого навчання є готовність випускника до продуктивних, самостійних і відповідальних професійних дій [2].

Створення вищезазначеного студентського наукового гуртка «Волонтерська студія» відбулося майже паралельно з утворенням на базі кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського освітнього центру «Університет третього віку», метою якого є надання освітніх послуг людям пенсійного віку. Інформація про діяльність освітнього центру досить швидко поширилася в межах усього міста, результатом чого стало перетворення маленького центру у громадську організацію. Сьогодні Громадська організація «Освітній центр «Університет третього віку» працює в рамках реалізації регіональної комплексної програми соціального захисту населення «Турбота», у складі якої викладачами випускової кафедри соціальної роботи розробляється кафедральна наукова тема «Теоретико-методологічні засади формування компетенцій у майбутніх соціальних працівників: регіональний аспект».

На початку своєї діяльності, у 2011 р., в Освітньому центрі «Університет третього віку» було відкрито лише чотири напрями для навчання пенсіонерів: основи комп'ютерної грамотності, історичний, психолого-педагогічний та медико-валеологічний.

Сьогодні ж люди пенсійного віку опановують знання за десятьма напрямками: основи комп'ютерної грамотності, вивчення іноземних мов (англійська, німецька), українська мова, педагогіка, психологія, історія, фітнес, хореографія, вокально-хорове мистецтво, рукоділля. Варто зазначити, що робота викладачів відбувається виключно на волонтерських засадах.

Оскільки навчальні програми в Освітньому центрі розроблені з урахуванням інтересів слухачів, а саме навчання має неформальний характер (відсутні заліково-екзаменаційні сесії), це дало змогу залучити до активної діяльності і студентів спеціальності «Соціальна робота». Майбутні фахівці, яким невдовзі доведеться професійно працювати із зазначеною категорією людей, із задоволенням та високим ступенем відповідальності ставляться до цієї роботи.

Так, на заняттях із деяких напрямів студенти мають можливість випробувати себе як викладачів. Наприклад, на заняттях із психології та педагогіки студенти мають змогу випробувати себе в ролі лекторів та тренерів тренінгу. Такий двосторонній процес спілкування виявився досить результативним. Адже студенти – люди креативні і прогресивні, завжди намагаються добирати для своїх лекцій такий матеріал, який би одночасно був і корисним, і інноваційним для людей похилого віку. Звичайно, підготовка до занять в «Університеті третього віку» проходить під керівництвом досвідчених викладачів. Ось деякі із тем, які були підготовлені для читання лекцій: «Дитячі та дорослі страхи: причини виникнення та засоби подолання», «Виховні традиції дітей у Київській Русі», «Традиції виховання дітей у різних країнах світу», «Психологія народу. Пасхальні традиції та символи», «Вплив арт-терапевтичних методів на психологічне самопочуття людини», «Обдарованість і геніальність: вроджене чи виховане?», «Азбука невербальної комунікації», «Вплив історичних подій на формування характеру української жінки».

Варто зазначити, що в освітньому центрі працюють такі напрями, ініціаторами яких виступили самі студенти, більше того, викладати в цих гуртках можуть тільки студенти через специфічність їх діяльності. До них належать хореографічний гурток та гурток рукоділля. Так, хореографічний гурток, який відразу став дуже популярним серед відвідувачів «Університету третього віку», очолила студентка спеціальності «Соціальна робота». Затребуваність цього гуртка завжди залишається досить високою. Кожного року його відвідують близько двадцяти п'яти осіб.

Іншим напрямом, який очолили студенти,



є гурток творчої праці. Творчі техніки, яких навчають у цьому гуртку, зацікавили не тільки пенсіонерів, а й їхніх онучок, які почали відвідувати гурток разом зі своїми бабусями. І це не дивно, адже найкращим засобом урізноманітнити свою життєдіяльність є творчість.

Одним із таких засобів є техніка стрічкового декору канзаші – техніка рукоділля, заснована на складанні особливим способом шматочків тканини. На основі цієї техніки виготовляють декоровані речі для оселі, прикраси для волосся, святкові подарунки, аксесуари для гардеробу тощо [4]. Іншу техніку, яку також із цікавістю та успіхом засвоїли відвідувачі «Університету третього віку» під керівництвом студентів-викладачів, є паперовий декор, який об'єднав такі техніки, як квілінг та орігамі. Орігамі – це старовинне японське мистецтво, суть якого полягає в конструюванні з паперу різного роду декоративних зображень [1]. Квілінг (паперокручення) є мистецтвом виготовлення об'ємних чи плоских композицій зі скручених у спіральки вузьких довгих смужок паперу [3].

Сучасні психологи наголошують на можливостях, які відкриває творча праця. Чим більше людина захоплюється працею, тим легше вона долає труднощі, досягає більших успіхів, одержує більше задоволення. Творчий підхід до справи є необхідною умовою власної продуктивної діяльності, а також соціального та науково-технічного прогресу суспільства [10].

Та найбільш важливою цінністю співпраці людей похилого віку, студентів і викладачів університету є атмосфера поваги, добра та людяності. Той позитивний психологічний клімат, який панує у взаємовідносинах між учасниками освітнього центру «Університет третього віку», допомагає представникам різних поколінь краще зрозуміти один одного, а людям третього покоління – ознайомитись із досягненнями сучасного світу, відчути себе більш впевненими і не обмеженими у своїх можливостях.

**Висновки із проведеного дослідження.** Як зробити життя літньої людини гідним, насиченим активною діяльністю, як позбавити її почуття самотності, відчуженості, заповнити дефіцит спілкування, задовольнити потреби та інтереси – ці та інші питання хвилюють нині громадськість усього світу. І тут насамперед постає проблема дозвілля літньої людини, забезпечення їй таких умов, щоб вона мала усі ті вигоди існування, які відповідають сучасним уявленням про комфорт і безпеку. Ці функції сьогодні стали виконувати новостворені «Університети третього віку».

Варто нагадати, що студенти, які залучені до роботи в «Університеті третього віку», є членами студентського наукового гуртка «Волонтерська студія», де під дорадництвом досвідчених викладачів випускової кафедри проводиться глибоке розроблення найважливіших теоретичних та практичних завдань соціальної роботи. Така діяльність дає змогу студентам знайомитися з особливостями роботи з різними категоріями клієнтів (цього разу це люди, які вийшли на пенсію), набувати навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності. Тобто саме у волонтерському гуртку студенти набувають фахових компетенцій, необхідних для професійного досвіду.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Академик. Словари и энциклопедии на Академик. – Тамбов : Академик, 2000–2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_synonims/105197](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/105197).
2. Букач М. Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника / М. Букач // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Соціальна робота». – 2016. – Вип. 22. – С. 119–131.
3. Букина С. Квиллинг: волшебство бумажных завитков / С. Букина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 270 с.
4. Канзаші [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Кандзаси>.
5. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : [монографія] / О. Карпенко ; за ред. С. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
6. Клименюк Н. Студентський волонтерський гурток як засіб оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / Н. Клименюк, В. Стремезька // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2013. – № 27. – С. 70–74.
7. Країна похилого віку – до 2030 року в Україні на 10 людей працездатного віку припадатиме 11 пенсіонерів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/a/965591.html>.
8. Ларионова И. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы: компетентностный подход / И. Ларионова, В. Дегтерев // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–12. – С. 2734–2739.
9. Левицька Н. Студентські наукові товариства та гуртки у гуманітарних вишах України у другій половині XIX – на початку XX ст. / Н. Левицька // Гуманітарний вісник. Серія «Історичні науки». – 2014. – Вип. 5 (2). – С. 140–153 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Gvi\\_2014\\_21\\_5%282%29\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Gvi_2014_21_5%282%29_12).
10. Максименко С. Загальна психологія : [навчальний посібник] / С. Максименко, В. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
11. Основи наукових досліджень : [навчальний посібник] / В. Марцин., Н. Міценко, О. Даниленко та ін. – Л. : Ромус-Поліграф, 2002. – 128 с.
12. Третина українців – люди літнього віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://briz.if.ua/13971.html>.



УДК 378+377.8.091.3

## ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ГУВЕРНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Кобилянська Л.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті проаналізовано теоретичні підходи та практичну реалізацію педагогічних технологій у підготовці гувернерів у вищих навчальних закладах України. Основна увага зосереджена на поєднанні традиційних та інноваційних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних, інформаційних. Представлено досвід підготовки гувернерів у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечать підготовку майбутніх гувернерів до професійної діяльності.

**Ключові слова:** гувернер, вищий навчальний заклад, педагогічна технологія, активні методи навчання, інформаційні технології, педагогічні умови.

В статье проанализированы теоретические подходы и практическая реализация педагогических технологий в подготовке гувернеров в высших учебных заведениях Украины. Основное внимание сосредоточено на интеграции традиционных и инновационных педагогических технологий, в т. ч. интерактивных, информационных. Представлен опыт подготовки гувернеров в Черновицком национальном университете имени Юрия Федьковича. Обоснованы педагогические условия, обеспечивающие подготовку будущих гувернеров к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** гувернер, высшее учебное заведение, педагогическая технология, активные методы обучения, информационные технологии, педагогические условия.

Kobylianska L.I. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TRAINING TUTORS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article analyzes the theoretical approaches and practical implementation of pedagogical technologies in the training of tutors in higher educational institutions of Ukraine. The main focus is on the combination of traditional and innovative pedagogical technologies particularly interactive and information. Experience in training tutors in Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University is presented in this article. Pedagogical conditions that will provide the qualitative preparation of future tutors for professional activities are grounded.

**Key words:** tutor, higher education institution, pedagogical technology, active learning methods, information technology, pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується активним пошуком важливих впливів на покращення якості фахової підготовки. Пріоритетом стає формування у майбутнього спеціаліста світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація вищої освіти на становлення професійно-творчої особистості фахівця інноваційного типу, здатного реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові технології, у свою чергу, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки, оновлення її змісту, добору доцільних засобів, методів та форм. Важливим є створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості. Вони мають стати «життєвим простором», в якому відбуватиметься професійне та особистісне становлення майбутнього спеціаліста. Зміна акцентів сучасної освітньої системи

(посилення практичного спрямування змісту навчальних курсів; пошук форм, методів організації навчання, націлених на інтелектуальний розвиток особистості шляхом зменшення частки репродуктивної діяльності) спонукають до осмислення і впровадження нової парадигми освіти, зокрема, щодо педагогічних технологій навчання. Цього вимагає постіндустріальне суспільство XXI ст., зацікавлене у тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя.

У сфері освіти на сучасному етапі спостерігається тенденція до внутрішньо-професійної диференціації як закономірного процесу розподілу праці, який проявляється не тільки і не стільки у його «дробленні», скільки у розвитку більш досконалих й ефективних відокремлених видів діяльності в межах педагогічної професії. Як відгук на суспільні потреби, запити громадян активно поширюються альтернативні форми здобуття освіти, відроджуються прогресивні



педагогічні системи минулого, з'являються нові професії, а вже відомі отримують актуальні риси й характеристики. Йдеться, зокрема, про гувернерство – цілісну педагогічну систему, галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією. Гувернер – педагог, який скеровує розвиток дитини, процеси навчання й виховання у всій їх багатогранності, а це означає, що гувернери потребують належної підготовки як особливий тип освітянських працівників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З огляду на комплексний характер означеної проблеми, до її аналізу варто залучити кілька груп наукових джерел. По-перше, дослідження, присвячені теорії і практиці вищої професійної освіти (А. Алексюк, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич, І.Якиманська та ін.). По-друге, наукові розвідки, в яких осмислено сутність й дидактичні можливості традиційних та інноваційних педагогічних технологій (В. Беспалько, Н. Бордовська, С. Вітвицька, Н. Наволока, А. Панфілова, О. Падалка, О. Пехота, Г. Селевко, В. Трайнев, Д. Чернилевський та ін.). По-третє, наукові розробки стосовно професійної підготовки гувернерів у ВНЗ України (І. Акінішева, В. Бардінова, Г. Беленька, Н. Максимовська, М. Машовець, Н. Савельєва, Є. Саратулова, Д. Федоренко, С. Хлебик, О. Шароватова та ін.).

Вище перераховані наукові праці становлять концептуальне підґрунтя проблеми використання педагогічних технологій у підготовці фахівців у ВНЗ, а також окреслюють окремі аспекти теоретичної та практичної підготовки гувернерів у системі вищої освіти в Україні. Однак аналіз теоретичних засад, їх практичної реалізації та умов, що забезпечують використання педагогічних технологій у підготовці гувернерів у ВНЗ, ще не став предметом окремого розгляду.

**Постановка завдання.** З огляду на вищезазначене, можна сформулювати завдання роботи, яке полягає в аналізі теоретично-практичних аспектів та умов використання традиційних й інноваційних педагогічних технологій підготовки гувернерів у ВНЗ України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, зазначимо, що соціальне призначення сучасного гувернера, його затребуваність не обмежується лише наданням індивідуальних послуг окремії (досить заможній) родині; гувернери можуть працювати у державних та приват-

них дошкільних установах (міні-дитсадках, групах короткочасного перебування дітей, «дитсадках у багатоповерхівках»); співпрацювати у загальноосвітніх школах як асистенти учителів, що надають індивідуальну освітню допомогу дітям із соматичними хворобами, наприклад, в умовах інклюзивних класів, проблемами у вихованні й поведінці або обдарованим школярам, як батьки-вихователі у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу; у спеціальних навчально-виховних установах, де зростають діти з особливими потребами; працювати волонтерами у громадських організаціях, які надають відповідні послуги та підтримку родинам, де виховуються діти з функціональними обмеженнями тощо. Аналіз видів діяльності, функцій, особистісно-професійних якостей сучасного гувернера міститься в авторському посібнику [3, с. 8–75].

Підготовка гувернерів у ВНЗ здійснюється в Україні як спеціалізація педагогічних напрямів підготовки фахівців («Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Музична освіта та виховання», «Соціальна педагогіка»). У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (далі – ЧНУ ім. Ю. Федьковича) підготовка гувернерів, як спеціалізація майбутніх соціальних педагогів, розпочата 2007/2008 н. р. Накопичений досвід, що має теоретичне обґрунтування, дає змогу проаналізувати педагогічні технології підготовки гувернерів, визначити умови їх реалізації.

Що стосується тлумачення поняття «педагогічна технологія», за усієї різноманітності підходів учених (В. Беспалько, С. Вітвицька, М. Кларін, П. Москаленко, Г. Селевко, В. Сластьонін, Д. Чернилевський, Н. Щуркова та ін.), базовими принципами її визначення є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність. Це феномен, який характеризується як послідовний (системно представлений) ряд вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання (П. Москаленко); проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу (В. Беспалько); системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін); система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована у часі й у просторі, здатна досягти передбачених результатів (Г. Селевко); закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково об-



ґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання (В. Сластьонін). Нам близька позиція Д. Чернилевського, який вважає, що педагогічна технологія – це комплексна, інтегративна система, яка включає впорядковану множинність операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілепокладання; змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття професійних умінь й формування особистісних якостей студентів, детермінованих цілями навчання [8, с. 53].

Педагогічна технологія об'єднує нові концепції процесу навчання, проблему взаємовпливу традиційних й інноваційних форм, засобів та методів навчання, використання системного підходу до організації навчання з метою його оптимізації. Вона акумулює загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу, а її основу складає чітко визначена кінцева мета, визначення якої дає змогу розробити об'єктивні методи контролю за її досягненням, звести до мінімуму «педагогічні ризики» тощо.

Конструювання змісту підготовки майбутніх гувернерів у ВНЗ передбачає взаємодоповнююче поєднання нормативно-обов'язкового й особистісно-вибіркового компонентів, що утворюють блоки навчальних дисциплін (інваріантний та варіативний), предметні цикли, навчальні дисципліни за вибором, які відображають професійно-діяльнісний, особистісно-орієнтований та індивідуально-творчий підходи. Така фахова підготовка максимально сприятиме формуванню професіоналізму майбутнього фахівця, його готовності до виконання професійних обов'язків, стимулюватиме особистісне зростання. Її запорукою є ефективна побудова навчального процесу, що забезпечить поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану.

Педагогічний інструментарій (методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання), розроблення фундаментальних дисциплін, «спроєктованих» на майбутню професійну діяльність, конструювання таких способів діяльності студентів, які б імітували майбутню професійну діяльність студентів, сприяли розвитку інтелектуальних якостей студентів (умінь аналізувати, інтерпретувати, систематизувати, узагальнювати), забезпечить їх професійну підготовку, засвоєння наукових знань. У таких умовах від студента ви-

магається визначення власної навчальної мети, усвідомлення особистісної освітньої траєкторії, створення особистого освітнього продукту, який відображає практичний досвід щодо засвоєння ним засобів діяльності, а також його власну творчість як майбутнього спеціаліста.

Підготовка майбутніх гувернерів у виші має бути зорієнтована на оволодіння ними комплексом професійно-зорієнтованих дисциплін, що моделюватимуть предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, будуть здатні забезпечити формування необхідних професійних і особистісних якостей. У ЧНУ ім. Ю. Федьковича до таких дисциплін належать навчальні курси: «Теорія та історія гувернерства», «Технології роботи соціального гувернера», «Методика індивідуального навчання», «Педагогіка сімейного виховання», «Самообслуговування та соціально-побутове орієнтування інвалідів», «Домоведення» та ін., більшість з яких розроблені автором (Л.К.) [3, с. 137–236]. На прикладі цих предметів презентуємо можливості використання традиційних та інноваційних педагогічних технологій.

Освітній процес у ВНЗ спрямований на засвоєння студентами заданого обсягу навчального матеріалу, формування умінь і навичок, тобто важливим моментом організації взаємодії учасників навчального процесу є механізм трансляції наукових знань. Традиційні технології навчання передбачають використання, перш за все, лекційної форми, характерною особливістю якої є діяльнісна основа, що виражає бінарну природу навчання і передбачає так зване дидактичне спілкування [8, с. 136–137]. Різновиди лекцій численні: вступна (первинне ознайомлення з основними науково-теоретичними положеннями), мотиваційна (формування мотивації вивчення певного предмета (теми), підготовча (підготовка студентів до більш складної навчально-пізнавальної діяльності, закладення основ для інноваційних методів та форм роботи), інтегруюча (представлення науки в системі й розвитку як логічної цілісності), настановча (орієнтація студентів на відповідні джерела інформації, вказівки до самостійної роботи, практичні рекомендації, виокремлення найбільш складних частин навчального матеріалу) [8, с. 136]. Однак і вони, а особливо нетрадиційні форми лекцій, містять значний потенціал для використання різноманітних педагогічних технологій. До нетрадиційних лекцій належать: проблемна лекція (моделює протиріччя реального життя шляхом їх вираження у теоретичних концепціях), лекція-візуалізація (опануван-



ня інформацією відбувається шляхом її перекодування за допомогою різноманітних знакових систем, у вигляді графіків, малюнків, схем тощо), «лекція удвох» (взаємодія і співпраця двох лекторів на основі проблемної подачі навчального матеріалу), лекція-прес-конференція (зміст оформлено у запитальній формі за запитами студентів із залученням кількох викладачів), лекція-консультація (акцентується на складних, проблемних аспектах навчального матеріалу); «лекція-провокація» (лекція із запланованими помилками, використанням методу «живої ситуації», що формує вміння оперативно аналізувати, орієнтуватись у запропонованому матеріалі й оцінювати його), лекція-діалог (зміст навчального матеріалу подається через серію запитань, на які студенти мають відповідати безпосередньо під час викладу матеріалу), лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція із використанням дидактичних методів (метод «мозкової атаки», метод конкретних ситуацій і т. ін., коли студенти самі формулюють проблему і самостійно намагаються її вирішити) [8, с. 139–140].

Нетрадиційні форми лекцій дають змогу застосувати технологію проблемного навчання – систему специфічних прийомів та методів, які сприяють самостійному здобуттю студентами знань, опануванню вмінням самостійно застосовувати їх для вирішення нових пізнавальних чи практичних завдань. Сутність проблемного викладання навчальної інформації полягає у тому, що, створивши проблемну ситуацію, викладач не просто повідомляє кінцеві висновки, а демонструє «ембріологію істини» (О. Герцен), тобто відтворює шлях до відкриття, розкриває внутрішні протиріччя, демонструє способи наукового пошуку. До основних методів проблемного навчання належать проблемний виклад, частково-пошуковий (евристичний) та дослідницький методи [6, с. 74].

У проблемній лекції процес навчально-пізнавальної діяльності студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Її логіка принципово відмінна від традиційно інформаційної, адже нові знання виступають як «невідоме», в активне відкриття якого включаються студенти. Базовими у проблемній лекції є система пізнавальних завдань, що відображають основний зміст теми, і спілкування діалогічного типу, предметом якого є пропонування лектором навчальний матеріал. С. Вітвицька вважає, що на проблемній лекції включення студентів в активну діяльність здійснюється за допомогою створення проблемних ситуацій, прийомами органі-

зації яких є пряма постановка проблеми (гострих нерозв'язаних питань, цитування протилежних поглядів різних авторів на одне й те саме запитання, звернення до життєвих явищ, які потрібно пояснити, дійти висновків, постановка студентів у позицію експертів, опонентів, рецензентів [1, с. 140–141]. Пропонуємо тематику проблемних лекцій із професійно-орієнтованих дисциплін підготовки гувернерів у ЧНУ ім. Ю. Федьковича: «Суспільне та індивідуальне виховання і навчання: антагонізм чи органічна єдність?» (навчальна дисципліна «Теорія та історія гувернерства»); «Морально-етичне виховання та формування культури поведінки дошкільника і молодшого школяра у діяльності гувернера» (предмет «Технології роботи соціального гувернера»); «Індивідуальне навчання ХХ ст.: особливості методики» (дисципліна «Методика індивідуального навчання»); «Розвиток соціальних навиків дитини як одне із провідних завдань соціального гувернера» (навчальний предмет «Домоведення») тощо.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на інших традиційних формах навчання у ВНЗ (семінарських чи практичних заняттях) використовуються проблемні завдання та проблемні ситуації, наприклад: «Гувернантка працює у заможній родині, виховує дівчинку 5 років. Одного разу мати оголошує, що бажає дати дитині музичну освіту, а батько наступного дня купує фортепіано. Гувернантка з дівчинкою проходить прослуховування в музичній школі, на якому їй повідомляють, що у дитини немає музичних здібностей, відсутній музичний слух і їй буде надзвичайно складно опанувати гру на будь-якому музичному інструменті. Гувернантка повідомляє про це родині, але батьки нічого не хочуть чути і вимагають розпочинати навчання гри на фортепіано. Якими мають бути дії гувернантки?» (навчальна дисципліна «Методика індивідуального навчання»).

Алгоритм вирішення проблемних ситуацій, які використовуються на семінарських (практичних) заняттях, базується на двох концептуальних засадах: чому склалась ця ситуація, у чому її зміст, складнощі, загрози, потенціал для вирішення (етап аналізу ситуації); як діяти гувернерові задля вирішення (пом'якшення) ситуації (розроблення схеми дій, обдумування й обговорення можливих форм та методів впливу на конкретні обставини). Наприклад, сформульована така проблемна ситуація: «Гувернер працює з дитиною переддошкільного віку: навчає основам грамоти (читанню, письму), арифметиці і т. ін. Мати, що має педагогічну освіту (учитель початкових класів),



однак не працює за фахом, регулярно втручається у заняття гувернера з дитиною: дає вказівки, підкреслює вірогідні промахи, тим самим підриваючи авторитет гувернера. Дитина стає неслухняною, капризує, іноді ігнорує поради гувернера. Якими мають бути дії гувернера у цій ситуації?» (предмет «Методика індивідуального навчання»).

Інтерактивні технології навчання відіграють у підготовці майбутніх гувернерів суттєву роль, адже під час їх застосування студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій формі, яка забезпечує об'єктивні й значно вищі, порівняно з традиційними способами, результати навчання. Установка на активізацію діяльності суб'єкта у навчальному процесі відбувається у процесі лекцій-дискусій, тренінгів, обговорення «з відкритими відповідями», бесід із «незавершеними висновками», в аналізі альтернатив, роботі в малих групах, «мозкового штурму», змаганнях, відстоюванні власної позиції, ділових та рольових іграх, рекламі власних проектів тощо. Класифікуючи інтерактивні технології за методами, учені виокремлюють: превентивні інтеракції (тренінг, консультації), імітаційні інтеракції (інсценування, ділові ігри, диспут, «мозковий штурм»), неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, конференція, практикум тощо) [2, с. 73].

Наприклад, на семінарі-дискусії у процесі діалогічного спілкування учасників відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних і практичних проблем. Студент отримує можливість побудови власної діяльності, що зумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистісної активності, включеності у процес пізнання. Діалогічними формами спільної роботи є групові дискусії (обговорення, диспути, дебати, полеміка), конструктивний спільний пошук вирішення проблеми («мозковий штурм», синектика, розробка проектів), тренінг (мікронавчання, психотренінг), рольові ігри (ділові, організаційно-діяльнісні, інноваційні, комунікативні) [6, с. 102]. На таких семінарах доцільно визначити позиції-ролі ведучого дискусії, опонента (рецензента), експерта.

Підготовка майбутніх гувернерів у виші не лише має бути зорієнтована на оволодіння ними комплексом професійно-зорієнтованих дисциплін, а й має на меті максимального наблизити студентів до їх майбутньої професійної діяльності, змодельовувати її у рамках дидактичного процесу. Для цього доцільно використовувати кейс-технології, основне призначення яких – сформува-

ти студентів уміння вирішувати практико-орієнтовані неструктуровані освітні, наукові чи професійні проблеми, а особливість полягає у створенні проблемної ситуації на основі фактів з реального життя чи професійної діяльності. Кейси – події чи ситуації з реального життя і практики конкретних фахівців – передбачають розмаїття рішень й альтернативних шляхів пошуку. Метод аналізу конкретних ситуацій розвиває здатність до аналізу «нерафінованих життєвих та виробничих завдань» (В. Кукушкін). Ситуації поділяють на ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-оцінки, ситуації-проблеми. Так, аналіз інцидентів як пошук виходу з конфліктної, проблемної, здебільшого складної (неприємної ситуації) має на меті пошук інформації для прийняття рішення, навчання способів її збору, систематизації, аналізу. Замість детального опису випадку, студенти отримують лише коротке повідомлення про подію і для прийняття відповідного рішення мають зібрати інформацію, проаналізувати умови випадку, визначити сутність проблеми, позначити шляхи вирішення, з'ясувати, що необхідно для пошуку правильного рішення [5, с. 53].

Різновидом цього методу є метод аналізу критичних інцидентів – подій чи випадків, які суттєво вплинули на результати роботи. Наприклад, перше знайомство гувернера з дитиною, відмова дитини виконувати певні режимні моменти, психологічна несумісність з одним із членів родини (бабуся, тато тощо) (навчальні дисципліни «Теорія та історія гувернерства», «Технології роботи соціального гувернера», «Домоведення»). У ЧНУ ім. Ю. Федьковича у процесі підготовки кейса студентами застосовуються інформаційні технології, широка джерельна база (інтернет-ресурси, матеріали ЗМІ), а інформація може бути представлена з використанням мультимедіапрезентації з поєднанням текстової інформації й відео (слайдів), практикується експертна оцінка того чи іншого кейса перед його апробацією у студентській аудиторії.

До активних методів навчання належать імітаційні, які передбачають моделювання майбутньої реальної професійної діяльності. Їх дослідники поділяють на неігрові (аналіз конкретних ситуацій, дослідницькі завдання) та ігрові (ділові, рольові ігри, тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування тощо). Навчальні ігри класифікують відповідно до механізму ігрового навчання (імітаційні, проблемні (евристичні), сюжетні, ситуаційні, творчі), до змісту гри (рольові, тобто організаційні, ділові (управлінські, операційні), виробничі, формалізовані





ігри) та відповідно до її характеру, мотивації (розважальні, акторські, індивідуальні, колективні (командні), результативні ігри) [7, с. 36–40]. Серед імітаційних методів ігрової технологія розглядається як самостійна педагогічна технологія, що має дидактичні, розвивальні, виховні цілі, завдання та результати [4, с. 30]. Сутністю імітаційних ігор є процес імітації певних дій, незалежно від мети їх проведення. Переваги використання очевидні, адже збільшується обсяг здобутих знань, умінь та навичок за одиницю навчального часу; відбувається багаторазове «стиснення часу», бо процеси, які в реальному житті тривають дні, тижні або навіть місяці чи роки, в імітаційній моделі відпрацьовуються у рамках визначеного терміну; у процесі ігрової діяльності усі рецептори учасників активно задіяні, виникає специфічний «ігровий інтерес», який забезпечує досягнення навчальної мети. Імітаційна технологія ігрового навчання ґрунтується на методологічних принципах проблемності, особистісної взаємодії, в реалізації якого забезпечується відповідна емоційно-моральна атмосфера й залучення учасників навчального процесу до спільної діяльності з урахуванням позиції кожного суб'єкта навчання; єдності розвитку та самоспілкування на основі рефлексії [7, с.44–45].

Навчально-педагогічна гра будь-якого виду – це практична групова справа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів та прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію у навчально-виховному процесі або в міжособистісних стосунках. Вище перелічені професійно-орієнтовані навчальні дисципліни підготовки гувернерів у ЧНУ ім. Ю. Федьковича містять значний простір для використання імітаційних ігрових технологій, тим більше, що діяльність гувернера значно відрізняється від роботи інших педагогічних працівників (вчителя, вихователя ДНЗ, соціального педагога), має елементи імпровізації, потребує творчого підходу, урахування умов життєдіяльності сім'ї та особливостей вихованця. Саме тому імітаційні та рольові ігри з моделюванням фрагментів професійної діяльності, наприклад, «Взаємодія гувернера з гіперактивною дитиною», «Моделювання основних етапів соціально-реабілітаційної роботи гувернера з родиною, що виховує дитину з особливими потребами», «Педагогічна рада в сім'ї, де виховується дитина з негативними проявами у поведінці (забіяцтво, упертість, брехливість)», «Специфіка роботи гувернера з певним типом родини (національність, ві-

ровизнання, професія батьків, особливості дитяче-батьківських стосунків)» не лише позитивно сприймаються студентами, а й дають їм змоги набути практичних умінь та навичок, апробувати теоретичні знання. Наприклад, навчально-педагогічна гра «Організація гувернером повсякденної життєдіяльності вихованця» (навчальна дисципліна «Домоведення») має на меті вироблення у студентів навичок організації дотримання режимних моментів, виховання у дитини дисциплінованості, організованості, розгляд специфіки цього процесу у дітей різного віку (статі, темпераменту тощо).

Ефективною формою використання інтерактивних технологій у підготовці є тренінгова робота, у процесі якої розвивається так званий «емоційний інтелект», який тлумачиться як здатність диференціювати позитивні і негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан із негативного на позитивний. Розрізняють тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності та тренінг креативності, що націлені на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування і діяльності. У процесі вивчення навчальної дисципліни «Теорія та історія гувернерства», зокрема, використовується тренінг «Психологічні та комунікативні бар'єри в гувернерській діяльності».

Удосконаленню методології відбору змісту, методів, організаційних форм навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної роботи з оброблення інформації, створення й використання комп'ютерних методик контролю й оцінки рівня знань студентів сприяє запровадження інформаційних технологій у процесі професійної підготовки гувернерів. Інформаційна технологія навчання – це педагогічна система, що використовує спеціальні способи, програмні і технічні засоби (кіно-, аудіо-, відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні пристрої) для роботи з дидактичним матеріалом. Інформаційна технологія навчання розглядається як використання інформаційних засобів для створення нових можливостей передачі знань (діяльність педагога), сприйняття знань (діяльність студента), оцінки якості навчання і всебічного розвитку особистості у навчально-виховному процесі [6, с. 40–41]. Наприклад, семінарське заняття за технологією пошуку інформації на тему «Гувернерство як історичне та сучасне педагогічне явище» (навчальна дисципліна «Теорія



та історія гувернерства») передбачає опрацювання матеріалів сайтів: <http://www.7ya.ru>; <http://www.babyhelp.kiev.ru>; <http://www.babyzone.org.ua>; <http://www.bonna.ru>; <http://www.governess.ru>; [www.matiola.kiev.ua](http://www.matiola.kiev.ua); <http://www.semya.org.ua>; <http://www.skazkatera.kiev.ua>; <http://www.vasha-dobrananya.kh.ua> та ін.

Теоретичне обґрунтування, практична реалізація традиційних та інноваційних технологій у підготовці майбутніх гувернерів у ВНЗ дають змогу визначити педагогічні умови їх ефективного застосування, а саме:

– орієнтиром фахової підготовки (змісту, педагогічних технологій) має бути модель майбутньої професійної діяльності, яка забезпечить формування професійно-особистісних якостей, інтерес до професійної діяльності, усвідомленості власних професійних дій, опори на знання особливостей предмету майбутньої діяльності;

– добираючи інструментарій педагогічних технологій (методи, прийоми, засоби, форми навчальної взаємодії), студента варто розглядати як активного суб'єкта навчання, результатом якого є особистісне оволодіння професійними знаннями, досвідом, уміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності;

– створення та функціонування особливого освітньо-виховного середовища, компоненти й складові частини якого є цілісною системою і передбачають наявність організації навчально-виховного процесу на принципах педагогічної взаємодії й співробітництва; оновлення традиційних і упродовження інноваційних педагогічних технологій, свободи вибору способів діяльності студентів, психологічного комфорту тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, вишівська підготовка майбутнього гувернера до професійної діяльності передбачає активну участь студентів у конструюванні індивідуально-сміслової лінії просування у професії,

а завдання науково-педагогічних працівників – не лише описати, а й дати змогу студентам практично апробувати базові положення професії, передати принципи, ціннісні установки, технології педагогічної праці. Поєднання традиційних й інноваційних педагогічних технологій є доцільним, дидактично виправданим та умотивованим, адже їх застосування забезпечує реалізацію, принаймні, трьох важливих завдань професійної підготовки: оптимізацію педагогічного мислення, розвиток педагогічних умінь, моделювання практичної професійної діяльності. Подальшого розроблення потребують питання узгодження змісту й педагогічних технологій підготовки гувернерів у ВНЗ з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності (місця роботи, контингенту дітей тощо).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [метод. посібник] / С.С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [автор-уклад. Н.П. Наволокова]. – Харків : Основа, 2009. – 176 с.
3. Кобилянська Л.І. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх гувернерів: [навч.-метод. посіб.] / Л.І. Кобилянська. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 248 с.
4. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: [учеб. пособие] / Н.А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: [учеб. пособие] / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
6. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.
7. Трайнев В.А. Методы игрового обучения и интенсивные учебные процессы (теория, методология, практика) / В.А. Трайнев, Л.Н. Матросова, А.Б. Бузукина. – М. : Прометей, 2003. – 336 с.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: [учеб. пособие] / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.



УДК 378.017

## СОЦІАЛЬНА РОЛЬ УСПІШНОЇ ЖІНКИ ОЧИМА СТУДЕНТІВ

Ковальчук О.С., д. пед. н., доцент,  
професор кафедри іноземних мов  
Луцький національний технічний університет

Потапюк Л.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри інженерної педагогіки, психології та українознавства  
Луцький національний технічний університет

У статті представлено погляд на кар'єрний розвиток жінки як виклик для молодого покоління. порушено проблему необхідності зміни парадигми становища жінки в нашій державі, наголошено на суспільній ролі українського жіноцтва, його активної діяльності для досягнення рівноправності в суспільстві.

**Ключові слова:** жінка, чоловік, розвиток кар'єри жінки, жінка-лідер, гендерний паритет, самоствердження, соціальний статус.

В статті представлені видення кар'єрного розвитку жінки як виклик молодому поколінню. Піднімається проблема необхідності зміни парадигми положення жінки в нашій державі, акцентується увага на суспільній ролі українських жінок, їх активній діяльності з метою досягнення рівноправності в суспільстві.

**Ключевые слова:** женщина, мужчина, развитие карьеры женщины, женщина-лидер, гендерный паритет, самоутверждение, социальный статус.

Kovalchuk O.S., Potapiuk L.M. STUDENTS' VISION ON SOCIAL ROLE OF SUCCESSFUL WOMAN

The authors devoted the article to the problem of women's career development as a challenge for young people. Researchers refer to the need of changing the paradigm of women's engagement with the labor market in our country; stress on enhancing social role of Ukrainian women by engaging them to the activity in order to achieve equality in society.

**Key words:** woman, man, women's career development, female leader, gender equality, self-determination, social status.

**Постановка проблеми.** Суперечливі умови життя сучасного українського суспільства мають безпосередній вплив на його активність та міжособистісну взаємодію. У громадян змінюються пріоритети, відбувається пошук нових сфер діяльності. Особливо така ситуація простежується серед жінок, які інтенсивно долучаються до суспільно-політичного життя.

Перехідні процеси, що відбуваються в Україні, створили нові можливості для реалізації жінок в усіх сферах життєдіяльності. Спалах демократії став поштовхом для відновлення і створення громадських жіночих організацій та рухів. Виникла ідея організаційного об'єднання жінок для вирішення великого спектру громадських проблем в українській державі. З'явилося чимало активних жінок, здатних до творчості, оновлення, перетворень. Їхня активність проявляється в організованій соціально-політичній, економічній, культурно-освітній діяльності. Актуальність теми дослідження пов'язана з тим, що жіноче лідерство є беззаперечною реальністю, яка ґрунтується на історичних засадах і є невід'ємною складовою частиною сучасних політичних процесів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі з'явилася значна кількість публікацій, де визначена роль жінки в історичному минулому і сьогоденні нашої держави та її громадської, наукової, освітньої, політичної діяльності. Серед вітчизняних дослідників, які розглядають гендерні аспекти різних явищ, слід назвати Н. Грицяк, О. Катан, Л. Кобелянську, Ю. Ковалевську, О. Кремльову, Т. Мельник, І. Міроненко, С. Павличко, Н. Шевченко, Л. Шумрикову та ін. Значну увагу дослідженню діяльності органів державної влади у сфері гендерних відносин, участі жінок у роботі органів державної влади приділяють у своїх працях Н. Грицяк, Ю. Корольчук, О. Кулачек. Участі жінок в історії України присвячено монографії В. Галаган, Н. Ковальської, О. Козулі, Л. Шумрикової, наукові доробки Н. Шевченко.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні сформованості бачення молодим поколінням (студентами) соціальної ролі, кар'єрного росту жінки та можливості її реалізації як лідера чи як суб'єкта громадсько-професійного й особистого життя.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні рівноправність та навіть керівна роль жінки в суспільстві є природним явищем, оскільки сприймаються як належне рівні права чоловіків і жінок на навчання, освіту, професійну діяльність, володіння майном, участь у справах держави, формуванні органів влади. У конституціях майже усіх держав світу закріплено ці рівні права. Однак зовсім нещодавно було не так: у цих досягненнях неабияку роль відіграв процес зародження, формування руху жінок за свої права.

Процес становлення жіночого суспільного самовираження в Україні у XIX – на початку XXI ст. пройшов складний шлях. Спочатку він проявлявся у намаганнях жінок здобути право лише на отримання вищої освіти. Наполеглива діяльність представників жіноцтва у цьому напрямі увінчалася успіхом та дала поштовх до подальшого розвитку вищої жіночої освіти.

Починаючи з XX ст. жіноче самовираження набуває більш радикальних форм діяльності. У цей час створюються організації та об'єднання, які спрямовують свою діяльність як на громадську сферу, так і на політичну.

На початку XXI ст. українські жінки також не втрачають своїх позицій та активно долучаються до усіх сфер життя українського суспільства. Реальною підтримкою такої жіночій активності стали зміни та доповнення українського законодавства, адаптованого до стандартів провідних демократичних країн світу. Головною метою оновлення нормативної бази є відповідь на виклики суспільства щодо встановлення гендерної рівноваги та рівноправної участі чоловіків і жінок у всіх сферах життя. Так, стаття 24 Конституції України та Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» гарантують, що «громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом, <...> що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у житті суспільства» [4, с. 56]. У грудні 2006 р. постановою Кабінету Міністрів України була затверджена «Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» [5, с. 91].

Проте зроблений міжнародною спільнотою аналіз практичної реалізації гендерної політики і гендерних аспектів соціального виключення в Україні підтвердив невідповідність реалій життя прийнятому законодавству. Наголошувалося на відсутності статистичної інформації про становище жінок відповідно до всіх напрямків, що їх охоплює Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW). Верховною Радою було розроблено проект

«Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року». Програма створена з метою «впровадження гендерних підходів в усі сфери життєдіяльності суспільства» [3]. Але, незважаючи на законодавчі напрацювання, практична реалізація і чинні механізми забезпечення гендерної рівності, залишаються недосконалими.

Шукаючи шляхи до співпраці, утвердження гендерних принципів в усіх сферах діяльності, жінки своїми акціями та ініціативами підтверджують прихильність до загальноцивілізаційних цінностей і через участь у роботі міжнародних конференцій, форумів, реалізацію міжнародних програм та проектів, співпрацю з міжнародними організаціями, фондами прагнуть суспільного визнання організованого жіночого руху як важливого державотворчого чинника.

Тема жіночого лідерства останнім часом – одна з найбільш обговорюваних, оскільки сьогодні жінки ведуть за собою не тільки родини, робочі колективи, заводи і міністерства – вони стають лідерами країн, народів і націй. Сьогодні вільна, незалежна і цілеспрямована жінка – далеко не рідкість. Представниці прекрасної статі із задоволенням перейняли багато із чоловічого світу: від одягу до ділової хватки. Успішна жінка в політиці, державному управлінні та громадському житті, бізнесі, юриспруденції, аудиторі, науці, освіті, медицині, мистецтві, культурі та спорті – яка вона сьогодні?

Аналіз опрацьованих нами наукових джерел показує, що проведені медико-психологічні дослідження свідчать про більш розвинуте аналітичне мислення у чоловіків, яке важливіше на рівні макроекономічних процесів та у так званому великому бізнесі, а у жінок на першому плані – інтуїція. Можливо, саме цим підтверджується той факт, що державні установи найвищого рівня з малого бізнесу у двох країнах колишнього Радянського Союзу, України та Росії, очолювали жінки – О. Кужель й І. Хакамада [8, с. 6].

Науковці також зазначають, що жінка на початку 90-х рр. минулого століття краще пристосувалася до умов ринкової економіки, ніж чоловік. Вона легше змінює професію чи заняття й більш здатна до постійного «безперервного» навчання. Жінка набагато ретельніше вивчає досвід тієї чи іншої галузі, тоді як чоловік більше намагається експериментувати сам, нехтуючи наявним досвідом. Жінка вищу та другу вищу освіту хоче опанувати з більшою, ніж чоловік, користю для свого майбутнього, а останній – частіше для престижу або взагалі «щоб було». Наприклад, у 1913 р. пропорційне співвідношення жінок і чоловіків із вищою освітою на тій



частині України, що входила до Російської імперії, було відповідно 10% і 90%; за радянських часів, чверть століття тому, – 52% на 48%, а зараз уже – 56% на 44% [8, с. 7].

Тож бачимо, що навіть на цьому рівні простежуються певні особливості підходів і мотивів, які відображають наявні в суспільстві тенденції, що дає можливість окреслити певні характеристики саме жіночого бізнесу, створити соціальний портрет жінки-підприємця. Спроба створення такого портрету була зроблена свого часу Л. Бабаєвою та А. Чириковою [1].

Досить рельєфно особливості бізнес-активних жінок та їх кроків до підприємництва описує О. Макара, зазначаючи, що сьогодні суспільство схильне розглядати жінку-підприємця швидше як заробітчанку, що вимушена була розпочати підприємницьку діяльність під впливом обставин, на тимчасових засадах, а в разі покращення економічних умов повернеться до звичних видів діяльності за традиційним розподілом гендерних ролей. Тому жінка не сприймається суспільством як постійний і серйозний учасник гри на традиційно чоловічому полі бізнесу [7].

У дослідженні Е. Маккобі і К. Жаклін лідери-жінки не відрізняються від лідерів-чоловіків ні за лідерським стилем, ні за ефективністю своєї діяльності, ні за вербальною поведінкою. На думку вчених, відмінності лідерів різної статі є відображенням загальних гендерних відмінностей. Тобто лідери більше схожі з рядовими учасниками своєї статі, ніж із лідерами протилежної статі; лідери-жінки відрізняються від чоловіків, але з погляду, протилежного очікуваним гендерним відмінностям. Отже, щоб бути лідером, керівником, жінці доводиться долати на своєму шляху більше труднощів, ніж чоловікам, навіть якщо у жінки є великий багаж знань та чимало здібностей [10, с. 27].

Сьогодні є багато активних, розумних, освічених, достойних жінок, які здатні до керівної суспільної ролі. Усвідомлення цієї істини підтверджено А. Горак, яка у книзі «Сорок сороков» писала: «Звичайно, домінує стереотип, який викривляє істину: чоловік здатен керувати краще. Я схилиюсь до того, щоб цей стереотип відкинути. Жінки у наш час мудріші, глибші, емоційніші, душевніші, а без цих якостей керувати освіченими людьми неможливо. Їхній духовний потенціал, недостатньо реалізований в умовах повсякденного побуту, тягар якого лягає на жіночі плечі, незрівнянно вищий» [2, с. 66].

Американські психологи М. Хеннінг і А. Жарден, детально аналізуючи ділову жінку, зазначають, що вона є яскравою

особистістю: жіночною, інтелектуально, фізично активною. Така жінка готова ризикувати, вона цілеспрямована, впевнена в собі, гідно реагує на критику, зауваження і навіть образи. Вона оперативно переключається з однієї соціальної ролі (керівник, ділова жінка) на іншу (дочка, мати, дружина), має підтримку, допомогу, розуміння з боку чоловіка і дітей. Однак найповніше реалізувати свої здібності в досягненні життєвих цілей ділова жінка може лише спільними зусиллями із чоловіками. Жінка-лідер часто демонстративно ігнорує і протистоїть можливій співпраці із чоловіками, підсвідомо оберігаючи свою територію від суперника протилежної статі (раніше територія належала йому). Це свідомо безперспективний хід, шляхом якого жінка-лідер позбавляє себе «досвіду попереднього покоління». Уроджені якості є необхідною, але недостатньою умовою для справжнього лідера. А щоб тривалий час аналізувати проблему, потрібно дивитися в майбутнє і прагнути уникати подальших помилок [9].

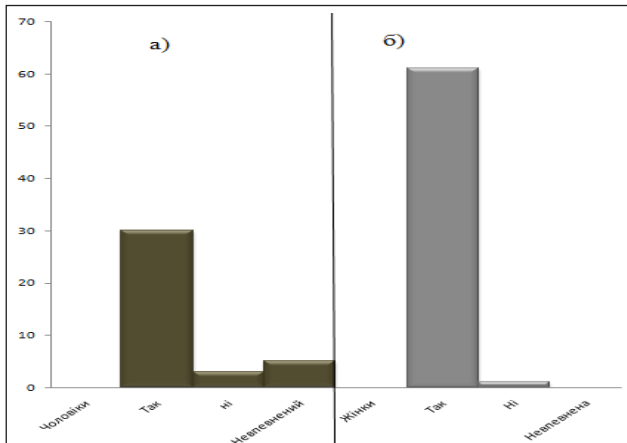
У суспільстві склалася низка об'єктивних умов, які сприяють розширенню жіночого рольового репертуару: розвитку жіночого бізнесу, технічного менеджменту, формуванню інституту лідерства. Суспільство орієнтується на демократичні принципи управління, де перше місце займають інформаційні технології, переважає сфера послуг із її моделлю ділових відносин, що відповідає жіночим особливостям ведення бізнесу. Нетрадиційний жіночий стиль керівництва відповідає сучасним умовам і може підвищити життєздатність організації у нестійких умовах довкілля.

Для визначення соціальної ролі жінки-лідера, впровадження принципів гендерної рівності у сфери життєдіяльності, зміни ставлення до жінок і для більш ефективного використання їхнього потенціалу нами було проведено соціологічне дослідження. Об'єктом розвідки була студентська молодь, зокрема студенти I, III, V курсів факультетів бізнесу, комп'ютерних наук та інформаційних технологій та факультету обліку та фінансів Луцького національного технічного університету. Формою дослідження ми обрали анкету з використанням відкритого і закритого типу запитань. Загальна кількість опитуваних становила 100 респондентів. Серед них 62 дівчини та 38 хлопців. Усі опитувані охоче приєдналися до дискусії, що свідчить про актуальність проблеми самовираження жінки в суспільстві як для хлопців, так і для дівчат.

Так, відповідаючи на запитання «Чи може жінка бути лідером?», більшість респондентів – 30% хлопців і 61% дівчат –



дали позитивну відповідь. І лише 3% хлопців і 1% дівчат із цим не погоджуються (див. Рис. 1).



**Рис. 1. Думка опитуваних щодо того, чи може жінка бути лідером (%)**

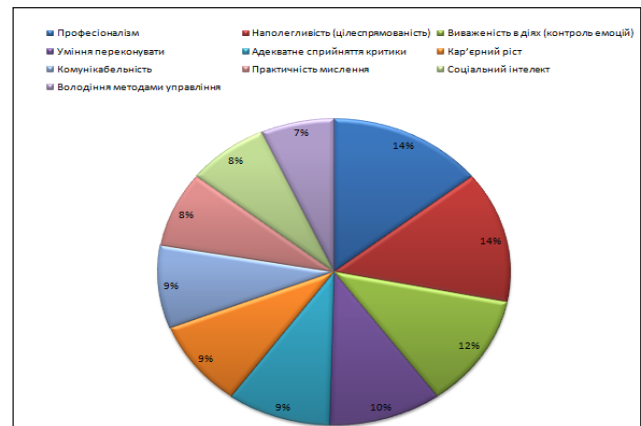
Отже, стереотипне уявлення про те, що справа чоловіка – матеріальне забезпечення сім'ї, а жінки – бути господинею, поступово руйнується. На жаль, сучасні жінки змушені нести на собі цей тягар минулого, і лише час і досвід активної діяльності в нових умовах формує жінку-лідера нового типу.

Відповідаючи на питання «Чому жінки прагнуть кар'єрного росту?», основною причиною прагнень дівчат опитувані визнали бажання вдосконалюватися, розвиватися, а не бути господаркою. Вони мріють забезпечити себе і сім'ю достойним життям, відчувати себе впевнено, стати незалежними, потрібними в суспільстві. На нашу думку, жінці важливо знайти баланс між роботою й особистим життям. Така активність підтверджує жіночу силу волі, прагнення постійно розвивати творчий потенціал для подальшого самовираження.

Аналіз відповідей на питання щодо виділення десяти основних якостей жінки-лідера показує, що із запропонованих варіантів респонденти обрали такі найбільш значущі для себе якості: 14% дівчат виокремили професіоналізм, 14% – наполегливість, 12% – здатність до саморозвитку і виваженість у діях (контроль емоцій), 10% – уміння переконувати, 9% – адекватне сприйняття критики, 9% – кар'єрний ріст, 9% – інноваційність (новаторство) і комунікабельність, 8% – практичність мислення (див. Рис. 2).

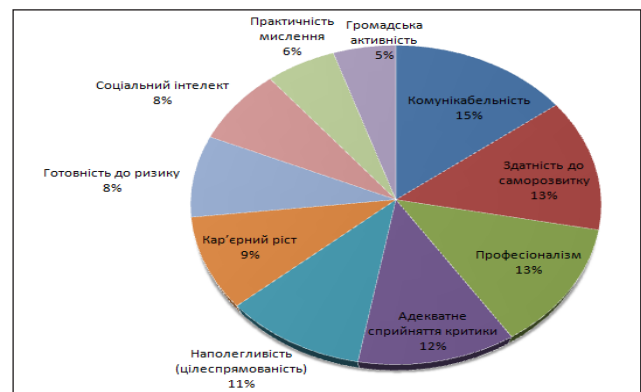
Отже, вибрані студентками основні якості жінки-лідера підтверджують думку про те, що жінка має використовувати усі можливості для власної самореалізації. Вона здатна переконувати і мотивувати своїх підлеглих, викликати прихильність оточення, зокрема чоловіків. Їй властиве вміння

об'єднувати людей, переключатися з однієї соціальної ролі на іншу.



**Рис. 2. Основні якості жінки-лідера (думка дівчат) (%)**

На Рис. 3 бачимо, що 15% респондентів (хлопців) вибрали комунікабельність, 13% – здатність до саморозвитку, 13% – професіоналізм, 12% – адекватне сприйняття критики, 11% – наполегливість, 9% – кар'єрний ріст, 8% – готовність до ризику та соціальний інтелект.



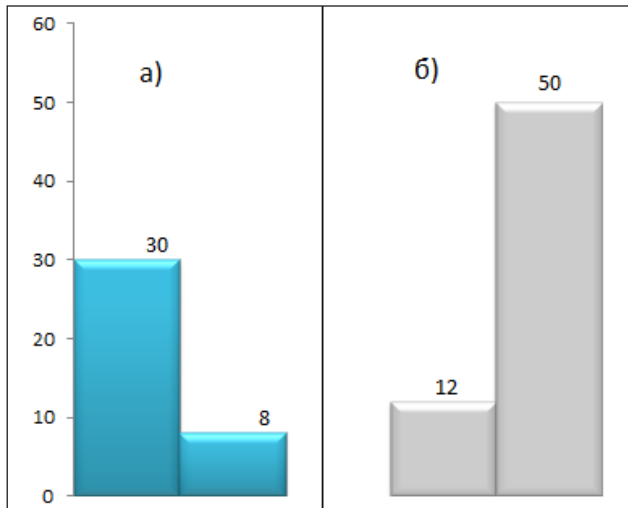
**Рис. 3. Основні якості жінки-лідера (думка хлопців) (%)**

Для більш поглибленого вивчення проблеми ми запропонували студентам відповідати на питання «Хто може краще справитися із професійними обов'язками: чоловік чи жінка?». У результаті 30% опитаних хлопців надали перевагу чоловікам і лише 8% – жінкам. А серед дівчат 50% вважають, що жінка це може зробити краще, і лише 8% дівчат надають перевагу чоловікам (див. Рис. 4).

Така ситуація пояснюється тим, що жінкам краще вдається розвивати навички для застосування на практиці. Вони всіляко намагаються не відставати від чоловіків. А отже, жінка хоче займатися тим, що традиційно вважається «чоловічою» справою, але при цьому не хоче відмовлятися від «жіночого».



На запитання «Які чинники визначають мотиви кар'єрного росту жінок?» 25% студенток вибрали матеріальний мотив, 23% – прагнення до успіху, 23% – прагнення до свободи, 15% – входження в соціальне середовище, 14% – мотиви морально-етичного характеру. У хлопців першу сходинку займають мотиви прагнення до успіху та свободи (23%), далі розташувалися мотиви входження в соціум (20%) і мотиви морально-етичного характеру (12%) (див. Рис. 5 і 6).



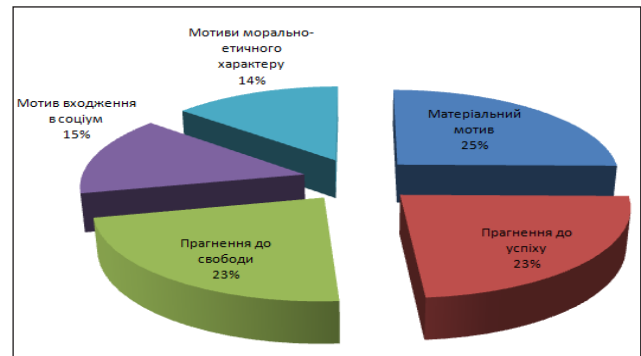
**Рис. 4. Думка респондентів щодо того, хто може краще справитися зі своїми професійними обов'язками: чоловік чи жінка (а – думка хлопців, б – думка дівчат) (%)**

Така ситуація пояснюється тим, що жінкам краще вдається розвивати навички для застосування на практиці. Вони всіляко намагаються не відставати від чоловіків. А отже, жінка хоче займатися тим, що традиційно вважається «чоловічою» справою, але при цьому не хоче відмовлятися від «жіночого».

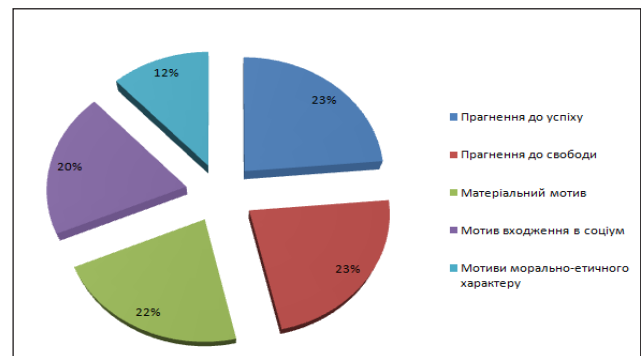
На запитання «Які чинники визначають мотиви кар'єрного росту жінок?» 25% студенток вибрали матеріальний мотив, 23% – прагнення до успіху, 23% – прагнення до свободи, 15% – входження в соціальне середовище, 14% – мотиви морально-етичного характеру. У хлопців першу сходинку займають мотиви прагнення до успіху та свободи (23%), далі розташувалися мотиви входження в соціум (20%) і мотиви морально-етичного характеру (12%) (див. Рис. 5 і 6).

Як бачимо, дівчата надають перевагу матеріальному мотиву, оскільки прагнуть мати власний заробіток, що дасть змогу забезпечити сім'ю і зробити їх незалежними від чоловіків; мотиву прагнення до успіху, оскільки ефективність діяльності жінок залежить від їхніх лідерських і професійних якостей, які у процесі доведення роботи

до логічного завершення супроводжуються успіхом. Вибір мотиву прагнення до свободи показує активне бажання дівчат не залежати від певних обставин і в конкретній ситуації діяти на власний розсуд.



**Рис. 5. Чинники, що визначають мотиви кар'єрного росту жінок (думка дівчат) (%)**



**Рис. 6. Чинники, що визначають мотиви кар'єрного росту жінок (думка хлопців) (%)**

На питання щодо основних перешкод, які виникають у жінки на шляху до власного самовираження, дівчата і хлопці вибрали сім'ю і материнство (31% і 35%); недооцінку власних здібностей, умінь (26% і 14%); зосередження на дрібницях, емоціях (17% і 21%); відсутність терпіння (16% і 19%) (див. Рис. 7 і 8).



**Рис. 7. Перешкоди, які виникають в успішній жінки на шляху до власного самовираження (думка дівчат) (%)**



**Рис. 8. Перешкоди, які виникають в успішній жінки на шляху до власного самовираження (думка хлопців) (%)**

Щодо п'яти перших кроків, які будуть здійснювати жінки, починаючи свою професійну кар'єру, серед основних респондентки назвали вивчення досвіду тієї чи іншої галузі, впровадження нових ідей у своїй сфері, активну участь у всіх професійних заходах, підсилення комунікативних навичок, оновлення гардеробу. На нашу думку, такий вибір перекоонує в тому, що жінки всілякими методами прагнуть бути нарівні з чоловіками й інтенсивно долучаються до суспільно-політичного життя суспільства.

**Висновки із проведеного дослідження.** Питання жіночої активності та кар'єри залишається актуальним. Жінка може бути успішною, активною, лідером. Вдале регулювання гендерних відносин у суспільстві передбачає утвердження цінностей гендерної рівності, недопущення дискримінації за ознакою статі, забезпечення рівної участі жінок і чоловіків у прийнятті суспіль-

но важливих рішень, забезпечення рівних можливостей для жінок і чоловіків щодо поєднання професійних і сімейних обов'язків.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаєва Л. Жінчина в бізнесі / Л. Бабаєва, А. Чирикова // Социс. – 1996. – № 3. – С. 75–80.
2. Горак А. Сорок сороков / А Горак. – К. : Стило, 2009. – 365 с.
3. Державна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2013 р. № 717 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/717-2013-%D0%BF>.
4. Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 8 вересня 2005 р. № 2866-15 // Відомості Верховної Ради України. – № 52. – С. 56.
5. Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1834 // Офіційний вісник України. – 2007. – № 1. – С. 91.
6. Кобченко К. Гендерні зміни в українському суспільстві в сер. XIX – на поч. XX ст. як складова європейських цивілізаційних процесів / К. Кобченко // Українознавчий альманах. – 2012. – № 8. – С. 271–274.
7. Макара О. Гендерний аспект розвитку малого та середнього бізнесу в контексті трансформацій на ринку праці України / О. Макара [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.usaid.kiev.ua/ukraine\\_economic.shtml](http://www.usaid.kiev.ua/ukraine_economic.shtml).
8. Телетов О. Жінка у бізнесі: стереотипи, переваги, можливості / О. Телетов // Соціально-психологічний портрет бізнес-активної жінки: аналітичне дослідження : збірник статей. – Суми : СумДУ, 2010. – С. 5–12.
9. Хеннинг М. Леди-босс / М. Хеннинг, А. Жарден. – М. : Дело, 2010. – 205 с.
10. Maccoby E. The psychology of sex differences / E. Maccoby, C. Jacklin. – Stanford : Stanford University Press, 1978. – 240 p.





УДК 37.013.42

## СТАН ГОТОВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Острянюк Т.С., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри соціальної роботи  
Чернігівський національний технологічний університет

У статті сформульовано зміст поняття «готовність» науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти. На основі опитування науково-педагогічних працівників з'ясовано їхнє ставлення до інклюзивної освіти, стан поінформованості, сприйняття та розуміння змісту інклюзивної освіти у вищому навчальному закладі. Виявлено труднощі, які виникають у роботі науково-педагогічних працівників в інклюзивному освітньому закладі. Визначено, що готовність науково-педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивної освіти включає психологічну, професійну, технологічну та інформаційну.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, вищий навчальний заклад, науково-педагогічні працівники, готовність.

В статье сформулировано понятие «готовность» научно-педагогических работников к работе в условиях инклюзивного образования. На основе проведенного опроса научно-педагогических работников выяснено их отношение к инклюзивному образованию, состояние их информированности, восприятие и понимание содержания инклюзивного образования в высшем учебном заведении. Выявлены трудности, с которыми сталкиваются научно-педагогические работники в инклюзивном учреждении. Определено, что готовность научно-педагогического работника к работе в условиях инклюзивного образования включает психологическую, профессиональную, технологическую и информационную.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, высшее учебное заведение, научно-педагогические сотрудники, готовность.

Ostrianko T.S. THE STATE OF READINESS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONREADY STATE

The concept of “readiness” of scientific and pedagogical staff to work in conditions of inclusive education is defined in the article. On the basis of the survey of scientific and pedagogical workers their attitude towards inclusive education, the status of awareness, perception and understanding of the content of inclusive education in higher education is clarified. Current problems that arise in the work of scientific-pedagogical staff in the inclusive educational institution are identified. It is determined that the readiness of scientific and pedagogical worker to work in conditions of inclusive education include psychological, professional, technological and information readiness.

**Key words:** inclusive education, higher education institution, teaching staff, readiness.

**Постановка проблеми.** Зміни сучасного суспільства диктують нові вимоги до рівня готовності науково-педагогічних працівників до роботи в інклюзивному навчальному закладі. Із виникненням нової форми освіти, що спрямована на створення умов та можливостей для навчання осіб з особливими освітніми потребами, виникла нагальна потреба у професійно підготовлених спеціалістах, здатних на високому рівні забезпечувати освітній процес у вищому навчальному закладі. Цілком обґрунтованим є підвищення вимог до рівня готовності науково-педагогічних працівників працювати в умовах інклюзивної освіти, оскільки для процесу реалізації ідеї інклюзивної освіти недостатньо лише реформ на законодавчому рівні. Саме тому формування готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом проблеми інклюзивного навчання у вищому навчальному закладі розглядаються науковцями досить активно та всебічно. Проблеми інклюзивної освіти досліджуються Н. Валентик, Л. Дудченко, Є. Клопотою, А. Колупаєвою, С. Кудлай, С. Семак та ін. О. Польовик обґрунтувала та представила модель соціальної адаптації студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу; Л. Мазуркевич схарактеризувала процес адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ); проблеми супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами в інтегрованому освітньому середовищі, а також концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищому навчальному закладі розкрили П. Таланчук, К. Кольченко та Г. Нікуліна. Окремі аспекти вивчення особливостей інклюзивної осві-



ти та процесу її реалізації в Україні знаходимо у працях вітчизняних дослідників – М. Чайковського, О. Діково-Фаворської, А. Колупаєвої, М. Уткіної, К. Янішевської, С. Бреуса, М. Пісоцької, О. Глузмана.

Тематиці дослідження готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти присвячені роботи таких українських науковців як Г. Сіліної, Л. Савенко, Н. Зброєвої, С. Гаркуші, І. Болотнікової, В. Савули, М. Захарчук. Зазначені науковці досліджують психологічну та професійну готовність науково-педагогічних працівників до інклюзивної освіти, зміст підготовки науково-педагогічних кадрів, а також готовність до взаємодії з особами, що мають особливі освітні потреби в умовах інклюзивного освітнього простору.

Інклюзивна та професійна компетентність науково-педагогічних працівників вищої школи відображена у наукових роботах вітчизняних та зарубіжних науковців Ю. Бойчука, Г. Стангвіка, І. Хафізуліної, О. Романової.

Попри значні дослідження науковців питань інклюзивної освіти, проблема готовності науково-педагогічних працівників вищої школи залишається невичерпно дослідженою, а поняття готовності науково-педагогічних працівників до інклюзивної освіти – нечітко визначеним.

**Метою статті** є розкриття сутності та виявлення проблем готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

**Постановка завдання.** Реалізація поставленої мети зумовила такі завдання дослідження:

1. сформулювати поняття «готовність» науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти;
2. визначити рівень готовності викладачів до роботи в умовах інклюзивного середовища на основі проведеного дослідження;
3. виявити труднощі, які виникають у роботі науково-педагогічних працівників в інклюзивному освітньому закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичне обґрунтування сутності і змісту готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії як одного з найбільш важливих аспектів запровадження інклюзивної освіти, вимагає дослідження реального стану готовності науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Для з'ясування розуміння поняття готовності викладачів до інклюзивної освіти, визначення рівня психологічної, професійної готовності викладачів до роботи в умо-

вах інклюзивної освіти, вивчення основних труднощів, з якими стикаються викладачі у роботі з особами, що мають особливі освітні потреби в умовах інклюзивного навчального простору, виявлення можливих способів їх подолання, з'ясування ставлення до інклюзивного навчання викладачів, а також стану поінформованості, сприйняття інклюзії у вищій школі науково-педагогічних працівників на базі факультету соціальних технологій, оздоровлення та реабілітації Навчально-наукового інституту права та соціальних технологій Чернігівського національного технологічного університету було проведено анкетування, в якому взяли участь 150 науково-педагогічних працівників. Серед опитаних науково-педагогічних працівників 79% становлять жінки та 21% – чоловіки. Стаж професійної діяльності викладачів – від 9 місяців до 32 років. За віковою ознакою – 66 осіб у віці до 35 років; 48 осіб у віці від 35 до 50 років; 26 осіб віком від 50 до 60 років.

Для дослідження було використано анкету «Ставлення та готовність науково-педагогічних працівників до інклюзивної освіти у вищому навчальному закладі», розроблену Центром інклюзивної освіти Чернігівського національного технологічного університету. Анкета складалась з 21 запитання закритої та відкритої форм. Питання першої частини анкети були призначені для визначення змісту поняття «інклюзивна освіта», обізнаності викладачів про особливості та умови впровадження інклюзивної освіти. У другій частині анкети питання спрямовані на визначення особистісної оцінки професійної, психологічної готовності викладачів, ставлення науково-педагогічних працівників до студентів з особливими освітніми потребами.

72% опитаних викладачів зазначили, що розуміють зміст інклюзивної освіти, володіють загальною інформацією про нормативно-правові документи у сфері інклюзивної освіти. Проте для 28% поняття «інклюзивна освіта» виявилось невідомим, або ж у викладачів сформоване спотворене уявлення про зміст інклюзивної освіти, що засвідчує низький рівень знань та поінформованості з означеної проблеми.

Особливості інклюзивної освіти науково-педагогічні працівники визначають у: забезпеченні рівних умов та можливостей у доступі до освіти всіх членів суспільства – 46%; наданні освітніх послуг за умови відповідної підготовки викладачів до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами – 28%; застосуванні індивідуального підходу до студентів – 16%; наявності труднощів у налагодженні контактів та довірли-



вих стосунків з особами – 7%; відсутності належних відповідних умов для навчання – 3%.

Отримані дані показують, що лише 59% опитаних є обізнаними та володіють інформацією про вітчизняний досвід організації інклюзивної освіти, 41% викладачів не володіють вказаною інформацією. Щодо зарубіжного досвіду організації інклюзивної освіти – 60% респондентів зазначили, що їм відомо про вказаний досвід у європейських країнах, і 40% не знайомі з інформацією. Як бачимо, викладачі ознайомлені та орієнтовані на зарубіжний досвід впровадження інклюзивної освіти. Це пояснюється порівняно нещодавнім обґрунтуванням інклюзивної освіти у вітчизняних нормативно-правових документах на державному рівні та поступовим введенням у практику.

Під «готовністю» викладача до інклюзивної освіти 19% опитаних розуміють, у першу чергу, особистісну готовність, що означає впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність рефлексивно ставитись до себе в процесі діяльності та вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших. 27% викладачів інтерпретують поняття готовності викладача до інклюзивної освіти як психологічну готовність. 21% вбачають готовність до інклюзивної освіти у професійній готовності викладача, 19% – у інформаційній готовності і 14% – у мотиваційній готовності. Стає очевидним, що більшість викладачів розуміє готовність до інклюзивної освіти через психологічні чинники, а саме: через систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду науково-педагогічного працівника, особистісних якостей, які забезпечують успішну викладацьку діяльність.

На думку опитаних викладачів, необхідною умовою ефективної реалізації інклюзивної освіти в Україні є сучасне матеріально-технічне та методичне забезпечення ВНЗ (53%) та вдосконалення системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників для підготовки їх до роботи в умовах інклюзивної освіти (37%).

Найскладнішою категорією студентів з особливими освітніми потребами у роботі для викладачів є студенти з порушеннями у спілкуванні і поведінки (47%) та особи з порушенням інтелекту (44%). Також труднощі під час навчання виникають зі студентами з порушенням фізичного здоров'я, про що зазначили 5% викладачів. 4% опитаних не визначилися з категорією студентів, які становлять найбільшу складність для них у співпраці. Тож із метою організації ефективної взаємодії викладачів зі

студентами, які мають особливі освітні потреби, виникає необхідність залучення спеціалістів широкого профілю для здійснення психологічного, соціального, медичного супроводу (корекційних педагогів, логопедів, психологів, тьюторів).

Аналіз результатів засвідчив, що самооцінка викладачів щодо психологічної та професійної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти склалася таким чином: 51% дали цілком позитивну відповідь, що передбачає психологічну готовність та володіння необхідними знаннями для роботи в умовах інклюзивного освітнього простору; 35% опитаних готові психологічно, але не володіють достатнім рівнем професійних навичок; 6% респондентів не готові ані психологічно, ані професійно; 5% володіють певним рівнем професійних навичок, але не готові психологічно; 3% опитаних відчували труднощі у наданні відповіді.

Коли у студентській групі навчається студент з особливими освітніми потребами викладачі перебувають у стресовій ситуації. Щоб знизити рівень дискомфорту, 93% опитаних викладачів концентрують свою увагу на власному емоційному стані намагаються зберегти душевну рівновагу. Лише 7% респондентів відчувають необхідність у зверненні за допомогою до психолога. Результати дослідження свідчать про те, що більшість викладачів здатні самостійно контролювати власний емоційний стан у стресових ситуаціях, що виступає сприятливим фактором в інклюзивному освітньому середовищі.

На думку викладачів, процес здобуття вищої освіти студентами з особливими освітніми потребами ефективніше здійснювати разом зі здоровими студентами (94%), у вигляді дистанційної форми освіти (4%), 2% відчувають труднощі з відповіддю на дане питання.

Оцінюючи ставлення науково-педагогічних працівників до інклюзивної освіти, 89% респондентів вказали на цілком позитивне ставлення до ідеї інклюзивної освіти, 7% – скоріше, позитивно, 4% – нейтральне. Загалом викладачі позитивно ставляться до ідеї впровадження інклюзивної освіти в ВНЗ України, що і створює сприятливі умови для мотивації науково-педагогічних працівників.

Психологічно-емоційне ставлення викладачів до студентів з особливими освітніми потребами виглядає наступним чином: 97% опитаних викладачів позитивно ставляться до студентів з особливими освітніми потребами, 2% відчувають жалість до вказаної категорії студентів і 1% викладачам важко було надати відповідь. Викладачі



додають, що ставляться з повагою та співчуттям до студентів з особливими освітніми потребами, а також готові до співпраці та взаєморозуміння.

Проте під час застосування інклюзивної моделі навчання у науково-педагогічних викладачів виникають внутрішні протиріччя. Вони пояснюють це тим фактором, що нові ідеї важко реалізувати на практиці (44%), у процесі впровадження можуть траплятись невдачі та помилки (27%), немає впевненості в тому, що нові зміни призведуть до практичної користі (15%), неминуча втрата часових затрат на здійснення нового виду роботи (14%).

74% опитаних викладачів виявили бажання та готові пройти професійну перепідготовку або підвищення кваліфікації для роботи в умовах інклюзивної освіти. 26% респондентів зазнали труднощів у наданні відповіді та не визначилися. До того ж, 62% бажають підвищити свій рівень знань з інклюзивної освіти у вищій школі, 38% не бажають.

Даючи власну оцінку рівня професійної готовності викладачів до інклюзивної освіти, маємо такі результати: високий рівень професійної підготовки відзначають 15% викладачів, середній рівень підготовки мають 27% викладачів, достатній рівень підготовки мають 44% викладачів, низький рівень підготовки мають 14% викладачів.

Результати досліджень показали, що більша частина науково-педагогічних працівників готові брати участь у розробленні та подальшому вдосконаленні освітніх інклюзивних програм у ВНЗ, де вони працюють (73%), 17% сумніваються та 10% опитаних не можуть дати однозначної відповіді. Вказані показники свідчать про те, що більшість викладачів виявляють активну позицію та готові до участі у процесі реалізації інклюзивної освіти у ВНЗ.

Тож, результати анкетування дають підстави стверджувати, що викладачі вищої школи здебільшого обізнані із загальнотеоретичними положеннями інклюзивної освіти та чинним законодавством у сфері освіти. Це свідчить про результативну інформаційну роботу, яка проводиться у ВНЗ, а також про особистісну зацікавленість та прагнення відповідати вимогам часу.

Здійснюючи самооцінку власних знань з інклюзивної освіти за відповідними показниками, опитувані оцінили цей рівень знань як достатній. Це, можливо, є наслідком того, що у ВНЗ, де працюють науково-педагогічні працівники, найкраще розв'язуються такі завдання, як ознайомлення із новими педагогічними технологіями, теоретичними і практичними досягненнями

в галузі спеціальної освіти, ознайомлення із застосуванням варіативних методів навчання, нетрадиційних методик корекційного впливу.

Викладачі позитивно налаштовані до студентів з особливими освітніми потребами, проте потребують певної допомоги у налагодженні співпраці з такими студентами.

На основі відповідей респондентів можна констатувати певні труднощі у процесі становлення готовності науково-педагогічних працівників: недостатня поінформованість викладачів із загальнотеоретичних питань інклюзивної освіти, нагальна необхідність у підвищенні рівня професійної підготовки з інклюзивної освіти у вищій школі, складнощі в роботі та під час взаємодії з різними категоріями студентів з особливими освітніми потребами, пошук індивідуального підходу до студента з особливими освітніми потребами, проблематичні аспекти щодо знаходження контакту з особами, що мають особливі освітні потреби, та налагодження довірливих відносин, виникнення внутрішніх протиріч під час застосування інклюзивної моделі навчання у науково-педагогічних викладачів, що зумовлені низкою факторів (важкість реалізації нових ідей на практиці, велика імовірність невдач та помилок, втрата часу та зусиль).

Готовність науково-педагогічних працівників до інклюзивної освіти розглядається як складне інтегративне професійно-особистісне утворення, зміст якого включає професійну, психологічну, інформаційну та технологічну готовність. Поняття готовності науково-педагогічного працівника до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає психологічну, професійну, технологічну та інформаційну готовність, що досить взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного. Провідною складовою частиною готовності є психологічна готовність. У трактуванні особистісного підходу вона виражає спрямованість суб'єкта на певну активність, відбиваючи його діяльнісне ставлення до тих чи інших сторін дійсності і до самого себе [1, с. 90]. Професійна ж готовність до інклюзивної освіти характеризується наявністю установки і потреби науково-педагогічного працівника в здійсненні інклюзивної освіти, спеціальних знань, умінь і навичок його реалізації. Український науковець С. Ніколаєнко в аспекті питання готовності до інклюзивної освіти пропонує включити також технологічну готовність – готовність науково-педагогічних працівників до впровадження педагогічних технологій [2, с. 107]. Г. Романова акцентує на педагогічних технологіях, в яких фіксує-



ється нормативна діяльність викладача, що забезпечує найефективніші способи навчальної діяльності у зв'язку з критеріями оптимальності [3, с. 114].

Таким чином, Вирішальною умовою інклюзивної освіти осіб з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного простору, який, насамперед, передбачає наявність як спеціально підготовлених науково-педагогічних працівників, так і спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення.

**Висновки з проведеного дослідження.** Особливу увагу, на нашу думку, необхідно звертати на підготовку науково-педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища. Проведене дослідження переконує в наявності проблем, які існують у процесі впровадження інклюзивної освіти у вищій школі та власне рівня готовності науково-педагогічних працівників до роботи в нових умовах. Серед нагальних потреб варто відзначити брак науково-методичних матеріалів для роботи з особами, які мають особливі освітні потреби, недостатнє сучасне технічне забезпечення процесу здобуття освіти такими особами. Тож, зазначені проблеми, серед яких, на нашу думку, провідною є проблема готовності науково-педагогічних працівників вищої школи до роботи в умовах інклюзивної освіти, потребують ґрунтовного

аналізу та подальших кроків на шляху до її вирішення.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що реалізація інклюзивної освіти залежить, у першу чергу, від готовності викладачів до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, тому і прагнення до впровадження елементів інклюзії у практику має стати керівною метою в їх діяльності. Подальше дослідження проблеми інклюзивної освіти у вищому навчальному закладі потребує розроблення ґрунтовних методик з підготовки науково-педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому закладі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Несына С.В., Старовойт Н.В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 90–96.
2. Ніколаєнко С.В. Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації до впровадження педагогічних технологій в умовах післядипломної освіти // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. – 2013. – № 7 (50). – С. 105–109.
3. Романова Г.М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій: [монографія] / Г.М. Романова. – К.: КНЕУ, 2009. – 252 с.



УДК 37.013.42 (430)

## ТЕХНОЛОГІЯ КОНФРОНТАЦІЇ У РОБОТІ З ДЕЛІНКВЕНТНОЮ МОЛОДДЮ В НІМЕЧЧИНІ

Попов О.А., к. пед. н.,  
асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті проаналізовано німецький досвід використання технології конфронтації під час здійснення соціальної та соціально-педагогічної роботи з делінквентною молоддю в Німеччині. Визначено основні характерні риси, притаманні підходам, які виділено в рамках технології конфронтації, розкрито історичні передумови для розвитку цієї технології. Досліджено особливості проведення та змістове наповнення тренінгів із подолання агресивності та кулнес-тренінгів як основних організаційних форм, які використовуються в рамках технології конфронтації під час роботи з молодими делінквентами в Німеччині.

**Ключові слова:** соціально-педагогічна робота в Німеччині, делінквентна молодь, технологія конфронтації, тренінги з подолання агресивності, кулнес-тренінги.

В статье проанализирован немецкий опыт использования технологии конфронтации при осуществлении социальной и социально-педагогической работы с делинквентной молодежью в Германии. Определены основные характерные черты, присущие подходам, которые выделены в рамках технологии конфронтации, раскрыты исторические предпосылки для развития этой технологии. Раскрыты особенности проведения и содержательное наполнение тренингов по преодолению агрессивности и кулнес-тренингов, как основных организационных форм, которые используются в рамках технологии конфронтации при работе с молодыми делинквентами в Германии.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая работа в Германии, делинквентная молодежь, технология конфронтации, тренинги по преодолению агрессивности, кулнес-тренинги.

Popov O.A. CONFRONTATIONAL PEDAGOGY IN SOCIAL WORK WITH DELINQUENT YOUTH IN GERMANY

The article analyzes the specificity of confrontational pedagogy approach to social work with delinquent youth in Germany. The historical background of confrontational pedagogy development and its basic characteristics are described. Anti-Aggressions-Training and Coolness-Training are defined as the most widespread forms of work within the confrontational pedagogy, their typical content and their spheres of application are disclosed.

**Key words:** social work in Germany, delinquent youth, confrontational pedagogy, Anti-Aggressions-Training, Coolness-Training.

**Постановка проблеми.** Проблема злочинності неповнолітньої молоді, особливо з огляду на складні соціально-економічні умови, політичні трансформації, воєнні дії на Донбасі, є доволі актуальною для нашої держави. Так, у 2016 р., згідно з даними, які наведені в Єдиному звіті про осіб, які вчинили кримінальні правопорушення, на офіційному сайті Генеральної прокуратури України, було виявлено 4 218 неповнолітніх осіб, які вчинили кримінальні правопорушення, з них 676 уже раніше скоювали злочини, було засуджено 2 588 дітей [1]. Станом на 1 вересня 2016 р. у 6 виховних колоніях для неповнолітніх перебувало лише 316 осіб [2], а на обліку у підрозділах кримінально-виконавчої інспекції 1 серпня 2016 р. перебувало 1 815 неповнолітніх [3]. Статистичні дані і, зокрема, високий рівень рецидивів свідчать, що робота, спрямована на первинну, вторинну й третинну профілактику злочинності в молодіжному середовищі потребує вдосконалення. З огляду на реформи, які відбуваються в Укра-

їні, зокрема прийняття в 2015 р. Закону України «Про пробацію» і створення органів пробації у складі Державної пенітенціарної служби України шляхом реорганізації кримінально-виконавчої інспекції, значний науковий інтерес становить досвід подолання подібних проблем, акумульований у Німеччині, особливо з огляду на тривалу історію функціонування ювенальної юстиції та здійснення соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в цій країні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості соціально-педагогічної та виховної роботи з різними категоріями молоді у Німеччині проаналізовані в працях таких українських дослідників, як О. Данченко, І. Гречин, В. Штифурак, Ю. Возна, Л. Колеснікова, С. Благініна. Однак особливості використання технології конфронтації у роботі з делінквентною молоддю у ФРН досі є недостатньо вивченими.

**Постановка завдання.** На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у розкритті змісту та



специфіки використання технології конфронтації в рамках здійснення соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в Німеччині.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основоположниками технології конфронтації в Німеччині є Й. Вайднер і Р. Кільб. Вона фактично спрямована на послідовний стиль діяльності соціальних педагогів, який передбачає заострення уваги на дефіцитах клієнтів і готовність до зіткнення з клієнтами. Варто зауважити, що цей підхід у фаховій літературі оцінюється досить неоднозначно [4, с. 271]. Й. Вайднер називає її соціально-педагогічною крайньою мірою у роботі з особами з яскраво вираженою делінквентною поведінкою [12, с. 82], Д. Гарланд – виявом нової суспільної культури контролю [5], Р. Грумт, П. Шрут і Т. Сімон наголошують на репресивних утручаннях соціальних педагогів у такому разі [7]. Часто піддаються критиці також тривалість дії досвіду, здобутого за тренінгової форми навчання, неврахування соціального контексту делінквентної поведінки.

Представники технології конфронтації зважають на безпосереднє зіткнення з делінквентними клієнтами, яке стосується їхніх дій, причому хибній поведінці і хибним орієнтаціям молодих людей прямо протиставляється інтервенція [4, с. 273].

Г.-Й. Плевиг виділяє три основних форми роботи, в яких може втілюватись технологія конфронтації: структури для врегулювання норм у педагогічних рамках (школи Глен Міллз у США, куди у рідкісних випадках відправляють також молодь із Німеччини); ситуативний стиль діяльності педагогічних спеціалістів; спеціально побудована форма курсів (тренінги з подолання агресивності, кулнес-тренінги) [8, с. 429].

За дефініцією Р. Кільба, технологія конфронтації є націленою на структури, стиль діяльності соціальних педагогів і методику втручання, передусім, у взаємодії з делінквентними молодими людьми. Науковець наголошує на вирішальній позиції соціального педагога, який здійснює інтервенцію, при цьому не приймаються порушення групових відносин, індивідуальних свобод чи недоторканності інших осіб, а відбувається безпосередня і якомога швидша конфронтація з порушниками правил та з розпочатими ними порушеннями чи недотриманнями правил [9, с. 28].

Підходам, які виділились у рамках технології конфронтації, притаманні спільні характерні риси [4, с. 274–275]:

- цільовою групою більшості підходів є саме делінквентна молодь, особи, схильні до здійснення насильства;

- цільові установки: принципова спрямованість на обмеження насильницьких дій і схильності до насильства у молодих людей. Представники технології конфронтації виходять з того, що таким молодим людям не вистачає емпатії, толерантності щодо фрустрації, рольової дистанції, здатності до прийняття перспектив, тому вони спрямовують свої дії на стимулювання розвитку зазначених діяльнісних компетенцій та просоціальної поведінки;

- зорієнтованість на дефіцити: фокусування на поведінці молодих людей із відхиленнями, яка кваліфікується як дефіцитна;

- встановлення меж є одним із центральних положень технології конфронтації. Молоді люди мусять сприйняти і дотримуватися встановлених меж, інакше соціальний педагог буде відкрито реагувати і вони зітнуться з конфронтацією з його боку щодо себе та своєї неправильної поведінки;

- значення групи: робота з групами молодих людей відіграє центральну роль для технології конфронтації як істотний засіб для змін. Передбачається використання в її межах просоціального тиску груп однолітків (peer-groups). Метою є єдність між формальними і неформальними виховними структурами. Програмним визначенням для цього принципу є «позитивна пір-культура»;

- раннє реагування: вважається, що соціальні педагоги і працівники мають педагогічно реагувати на незначні прояви девіантної поведінки, запобігаючи таким чином розвитку більш значних відхилень. Такий постулат суперечив розповсюдженій у Німеччині в 70–90-х роках ХХ ст. практиці «прийняття» таких проявів, як типово молодіжних [12, с. 83];

- авторитарний виховний стиль – за Й. Вайднером соціальний педагог має залишатись на 80% чуйним, недирективним, має розуміти і вміти вибачати, але ці риси мають доповнюватись 20% дієвості, готовності до конфліктів і встановлення меж [12, с. 83].

У Німеччині технологія конфронтації пов'язана з розвитком і проведенням тренінгів із подолання агресивності (Anti-Aggressivitäts-Trainings), які кваліфікуються як делікто- і дефіцитоспецифічні заходи, використовуються у роботі з особами, які неодноразово скоювали правопорушення, здатні до здійснення насильства над іншими. Кулнес-тренінги (Coolness-Trainings) є їх подальшим вдосконаленням, яке в системі допомоги молоді і школах використовується як спеціалізована форма соціальних тренінгів. Крім цього, у фаховій літературі трапляється ще й таке поняття,



як тренінги з подолання насильства (Anti-Gewalt-Trainings) [4, с. 276].

Тренінги з подолання агресивності почали розвиватись з середини 1980-х рр. міждисциплінарною робочою групою за дорученням молодіжної в'язниці Гамельна за погодженням Нижньосаксонського міністерства юстиції. Завданням робочої групи був розвиток виховних пропозицій для молодих осіб чоловічої статі, які вчинили насильницькі правопорушення. Одним з її учасників був Й. Вайднер, чие ім'я нині найчастіше пов'язують із розвитком конфронтативної педагогіки [4, с. 276].

Й. Вайднер наголошував на тому, що під час розроблення цього концепту він використовував досвід, здобутий упродовж семимісячного перебування у школах Глен Міллз у США. Це одна з найстаріших молодіжних виправних установ у країні, яка була заснована ще в 1826 р. поблизу м. Філадельфія (штат Пенсильванія). Каталізатором виховного процесу в рамках Глен Міллз виступає позитивна пір-культура. Використання груп однолітків як виховного засобу, перш за все, відбувається через накладання на молодих людей розгалуженої мережі правил, які санкціонуються і схвалюються самими молодими людьми [4, с. 276–277]. Конфронтація у разі поведінки, що порушує правила, відбувається в Глен Міллз на сімох рівнях: дружньому невербальному (за допомогою дружніх жестів), рівні невербального занепокоєння (суворі жести), допоміжному вербальному (дружні настанови), рівні вербального занепокоєння (строгі настанови), рівні запити підтримки учнів чи персоналу, посиленої уваги (тільки для персоналу), фізичних обмежень (тільки для персоналу) [10, с. 60].

Як результат своєї діяльності робоча група в Гамельні висунула концепт тренінгів із подолання агресивності, заснований на навчально-теоретичній і когнітивній парадигмі. Навчально-теоретичні аспекти спрямовані на конкретну взаємодію з конфліктними ситуаціями, наприклад, у рамках індивідуальних провокативних тестів чи під час аналізу збудників агресії. Когнітивна перспектива спрямована на зміну орієнтації насильників, наприклад, на розвиток емпатії до скривджених. Представники цього підходу виходять з того, що люди, незважаючи на негативний біографічний досвід, можуть принципово вільно приймати рішення щодо своєї поведінки і її зміни, а тому вважається за доцільне протиставляти правопорушника його діям і їх наслідкам [4, с. 278–279].

Одночасно з навчально-теоретичними орієнтаціями важливими вихідними тео-

ретичними положеннями для технології конфронтації є конфронтативна терапія, основоположником якої є Р. Корзіні, і провокативна терапія, розроблена Ф. Фареллі. Вони засновані на припущенні, що люди є відповідальними за свою поведінку. Допускається використання стосовно молодих людей перебільшень, викривлень, гумору та іронії, для того щоб порушити питання щодо їх виправдання своїх насильницьких дій. Центральним аспектом провокативної терапії є, відповідно, взяття пацієнтами відповідальності за свої дії і відсутність можливості перекласти її на інших осіб чи системи. Терапевт займає позицію захисту негативних рис клієнта. Важливим аспектом у діяльності терапевта є спрямування гумору не на особистість клієнта, а на його особливі зразки поведінки [4, с. 279].

Й. Вайднер відзначає, що тренінги з подолання агресивності можуть використовуватися у сфері третинної превенції, у разі пробачійної чи судової допомоги молоді, а також щодо ув'язненої молоді. Допускається їх використання за необхідності і в рамках вторинної превенції в школах, у вуличній роботі, системі допомоги молоді. Цільовою групою для тренінгів є особи, які охоче і часто вступають у бійки й отримують задоволення від насильства. Для роботи потрібна їх здатність займатись за програмою у когнітивному і мовному вимірах [12, с. 84].

Керівництво тренінговою групою складається з двох випускників вищих навчальних закладів, один з яких володіє додатковою освітою з проведення таких тренінгів, зокрема має власний досвід із проведення вправи «гарячий стілець» [12, с. 84].

Початок тренінгів передбачає здійснення мотиваційної роботи через бесіди з правопорушниками і вправи з педагогічно організованого переживання. Тривалість таких тренінгів для груп із п'яти учасників зазвичай складає близько 60 годин, які розподіляються на 4–6 місяців. Робота здійснюється у формі багатогодинних групових сеансів і супровідних бесід з окремими учасниками [12, с. 84].

Зміст тренінгових курсів охоплює такі аспекти: окремі інтерв'ю, аналіз збудників агресії і виправдань насильства, протистояння правопорушенням і провокаційні тести на «гарячому стільці», перегляд фільмів і читання творів про жертв насильства з метою посилення сприйняття страждання жертв, написання листів дистанціювання до молодіжних груп, які пропагують насильство. Обов'язковою складовою частиною тренінгів є аналіз результатів з елементами розрядки і рефлексії [12, с. 84].





Програма тренінгів із подолання агресивності за Л. Буршиком, К.-Г. Сеймсом і Й. Вайднером містить шість складових елементів. Перший елемент стосується збудників агресії, ідентифікації провокуючих ситуацій, впливу алкоголю і т. п. Другий тематичний блок зачіпає аналіз затрат і корисності агресивності (повага, визнання, відчуття власного достоїнства проти покарання). Центральне значення мають уявлення молодих людей про себе: між «я-ідеальним» та «я-реальним», розгляд яких є третім елементом. Кожен насильник має когнітивні стратегії, з допомогою яких він легітимізує для себе і для світу свої насильницькі дії, які реалізуються з допомогою так званих технік нейтралізації. Їх розгляд є четвертим тематичним блоком тренінгів, а метою є їх подолання і пробудження відчуття провини і сорому. Важливою складовою частиною тренінгів є зустрічі з жертвами і, відповідно, конфронтація з баченням ситуацій ними, які здійснюються найчастіше у символічній формі. Останнім складовим елементом навчальної програми є провокаційні тести, під час яких тренер за допомогою навмисних провокацій перевіряє межі самоконтролю учасників тренінгів [6, с. 78–80].

Однією з форм провокаційних тестів є так званий «гарячий стілець», який є предметом частих дискусій у науковій літературі. Його прототипами для Й. Вайднера виступили «порожній стілець», розроблений фундатором психодрами Дж. Морено, і «гарячий стілець», описаний засновником гештальттерапії Ф. Перлзом [4, с. 281]. К. Делкер визначає «гарячий стілець» центральним елементом тренінгів із подолання агресивності, в якому конфронтативний підхід до роботи отримує своє загострення [11, с. 93]. Л. Буршиком, К.-Г. Сеймсом і Й. Вайднером описують цю вправу так. Її тривалість для одного учасника становить 3–5 годин. Особа, яка займає «гарячий стілець», перебуває в центрі групової діяльності. Решта учасників можуть відкрито вести конфронтацію з її суперечностями і слабкими місцями, поки не буде досягнуто меж напруги. Таким чином, здійснюється розвиток уміння стримувати фізичне насильство як реакцію на вербальні провокації. Учасник має право покинути гарячий стілець будь-якого моменту і припинити конфронтацію. Стиль ведення розмови є провокативним і конфронтативним [6, с. 86].

Кулнес-тренінги, за Р. Кільбом, є відгалуженням тренінгів із подолання агресивності, вони мають превентивне спрямування і належать до сфери вторинної профілактики [4, с. 282]. Як відзначає Р. Галл, кулнес-тренінги, на відміну від де-

ліктоспецифічних тренінгів проти агресивності, мають конфронтативно-профілактичну спрямованість і здійснюються в школах та молодіжних установах. Цільовою групою для них є готові до вчинення насильства діти та підлітки, їхні потенційні і фактичні жертви, а також можливі спостерігачі [11, с. 106]. Навчальними цілями таких тренінгів є розрізнення агресивних відчуттів і власних диспозицій кривдника-жертви, пізнання власних сильних і слабких сторін, формування вмінь витримувати конфронтацію і провокації, рефлексія роліової поведінки і роліових очікувань, подальша осмислена поведінка молодих людей у загрозованих ситуаціях, покращення тілесного сприйняття. Методично в кулнес-тренінгах застосовуються рухливі ігри, рольові ігри, інтеракційно-педагогічні вправи, техніки візуалізації, навчання деескалації, розвиток розуміння поглядів жертв через обмін ролями, перегляд фільмів про жертви, вправи, що розслабляють, і вправи на довіру, а також «гарячий стілець», у випадку якого здійснюється конфронтація з неприйнятними формами поведінки. Суттєвою відмінністю кулнес-тренінгів від тренінгів з подолання агресивності є їх добровільність для учасників [4, с. 282].

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що під час здійснення соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодими делінквентами в Німеччині часто використовується технологія конфронтації. Найпоширенішими її формами є кулнес-тренінги та тренінги проти агресивності. Такі тренінгові форми роботи мають високу практичну цінність завдяки своїй спрямованості на розвиток навичок соціальної взаємодії у молодих делінквентів та формування компетенцій, необхідних їм у повсякденному житті, готовності до виконання певної діяльності та вміння брати відповідальність за себе та інших, зміну делінквентних поглядів і форм поведінки. Зважаючи на те, що тренінгові програми користуються популярністю в нашій державі, вважаємо, що впровадження найбільш ефективних елементів технології конфронтації в роботу з молодими людьми, схильними до вчинення правопорушень, в Україні має значний потенціал.

Зауважимо, що в соціально-педагогічній роботі з молодими делінквентами може застосовуватися і ряд інших технологій, наприклад педагогіка переживання, вулична робота, судова допомога молоді і т. д. З огляду на ефективність роботи із молодими правопорушниками в Німеччині, доцільним є здійснення подальших наукових досліджень щодо вивчення особливостей технології діяльності, які використовуються в її рамках.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Єдиний звіт про осіб, які вчинили кримінальні правопорушення за грудень 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.gp.gov.ua/ua/stst2011.html?\\_m=fslib&\\_t=fsfile&\\_c=download&file\\_id=200947](http://www.gp.gov.ua/ua/stst2011.html?_m=fslib&_t=fsfile&_c=download&file_id=200947)
2. Загальна характеристика Державної кримінально-виконавчої служби України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/628075>
3. Загальна характеристика діяльності кримінально-виконавчої інспекції (станом на 01.08.2016) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kvs.gov.ua/peniten/control/main/uk/publish/article/846308>
4. Galuske M. Methoden der Sozialen Arbeit : eine Einführung / M. Galuske. – [9 ergänzte Auflage]. – Weinheim ; München : Juventa Verlag, 2011. – 407 s.
5. Garland D. Kultur der Kontrolle : Verbrechensbekämpfung und soziale Ordnung in der Gegenwart / D. Garland. – Frankfurt am Main ; New York : Campus-Verlag, 2008. – 394 s.
6. Gewalt im Griff 1 : neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings / [U. Baumann, I. Bloeb, M. Buchert u.a.] ; Hrsg. J. Weidner, R. Kilb, D. Kreft. – [5 ergänzte Auflage]. – Weinheim ; München : Juventa-Verlag, 2009. – 296 s.
7. Grummt R. Neue Fesseln der Jugendhilfe : repressive Pädagogik : historische Bezüge, rechtliche Grenzen und aktuelle Diskurse / R. Grummt, P. Schruth, T. Simon. – Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren, 2010. – 204 s.
8. Handbuch Jugendkriminalität : Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog / [H.-J. Albrecht, R. Anhorn, K. Bammann u.a.] ; Hrsg. B. Dollinger, H. Schmidt-Semisch. – [2 durchgesehene Auflage]. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. – 586 s.
9. Konfrontative Pädagogik : Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung / [P. Glenn, M. Jetter-Schröder, R. Kilb u.a.] ; Hrsg. J. Weidner, R. Kilb. – [2 überarb. und erw. Auflage]. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. – 250 s.
10. Konfrontative Pädagogik im intra- und interdisziplinären Diskurs / [H. E. Colla, G. Hörmann, B.-R. Sonnen u.a.] ; Hrsg. G. Hörmann, T. Trapper. – Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren, 2007. – 235 s.
11. Konfrontative Pädagogik in der Schule : Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining / [U. Baumann, R. Büchner, C. Delker] ; Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, R. Gall. – [2 überarb. und erg. Auflage]. – Weinheim ; München : Juventa-Verlag, 2009. – 256 s.
12. Wörterbuch Soziale Arbeit : Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik / [Hrsg. D. Kreft, I. Mielenz]. – [6 überarbeitete und aktualisierte Auflage]. – Weinheim ; München : Beltz Juventa, 2008. – 1140 s.

УДК 37.013.42:316.472.063.3(=1-86)

## РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ФОРМУВАННІ МІЖЕТНІЧНИХ КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Рудкевич Н.І., аспірант  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто проблему соціальних інститутів, які сприяють міжетнічній культурі, розкрито суть поняття міжетнічних культурних відносин, описано рівні культури міжетнічного спілкування, визначено специфіку міжетнічних культурних відносин як окремої цілісної системи, розглянуто політико-правову базу існування міжетнічних відносин у суспільстві.

**Ключові слова:** *етноспільнота, культурні відносини, міжетнічні культурні відносини, соціальні інститути.*

В статье рассмотрена проблема социальных институтов, способствующих межэтнической культуре, раскрыта суть понятия межэтнических культурных отношений, описаны уровни культуры межэтнического общения, определена специфика межэтнических культурных отношений как отдельной целостной системы, рассмотрена политико-правовая база существования межэтнических отношений в обществе.

**Ключевые слова:** *этносильноты, культурные отношения, межэтнические культурные отношения, социальные институты.*

Rudkevich N.I. SOCIAL ROLE IN THE FORMATION INSTITUTE INTERETHNIC CULTURAL RELATIONS

The article deals with the problem of social institutions that promote interethnic culture, the essence of the concept of interethnic cultural relations is revealed, describes the levels of culture of interethnic communication, the specificity of interethnic cultural relations as a separate integrated system is defined, considered the political and legal basis for the existence of inter-ethnic relations in society.

**Key words:** *ethno-polish, cultural relations, interethnic cultural relations, social institutions.*



**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку Української держави громадянське суспільство виконує завдання подальшої демократизації етнонаціональних процесів, утвердження міжкультурного та міжетнічного діалогу, консолідації як окремих етноспільнот, так і української нації загалом, що, зокрема, впливає на зміцнення основ міжетнічних культурних відносин.

Отже, немає сумніву, що подальший поступ України зі створення демократичної правової держави з ефективною та соціально спрямованою економікою стане найголовнішою підставою для гармонійних стосунків між етнічними елементами українського суспільства. Проте це майбутнє може бути досягнуто само собою, а через низку зусиль, впровадження виваженої загальнодержавної та регіональної політики, плідну й цілеспрямовану діяльність політичних партій та громадських організацій, до участі в яких належить залучати представників усіх етноспільнот, а також представників творчої інтелігенції, науковців, учителів та інших фахівців.

Теоретичний аналіз міжетнічних культурних відносин дозволяє включити до їх змісту нормативні вимоги, які регулюють міжетнічні і міжособистісні взаємовідносини, традиційні норми та правила спілкування, морально-етичні, світоглядні цінності, соціально-орієнтовану поведінку, діяльність окремих осіб та етнічних спільнот в умовах міжетнічного спілкування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування міжетнічних культурних відносин давно привертає увагу філософів, соціологів, політологів та педагогів. Важливий внесок у концептуальне осмислення проблеми культури міжетнічних відносин зроблено у працях, підготовлених уже в період оновлення всієї системи суспільних відносин, впливу нового політичного мислення на аналіз теорії етнополітики. Авторами цих робіт є вітчизняні вчені: І. Курас, Ю. Римаренко, Н. Горбач, Т. Клищенко, В. Скуратівський та ін., а також дослідники так званого ближнього зарубіжжя, зокрема Р. Абдулатіпов, С. Арутюнов, Н. Гасанов, Т. Сапаргалієв, М. Сужиков та ін.

Варто зазначити, що проблема формування міжетнічних культурних відносин постала ще в далекому минулому. Серед нових робіт можна назвати наукові доробки Ю. Бромля, Т. Бурмістрової, Ф. Горовсько-го, Р. Грдземідзе, О. Дмитрієвої, Л. Дробіжевої, Л. Когана, Л. Лаврової, І. Серової та ін. Позитивно оцінюючи здобутки цих авторів, варто зазначити, що у більшості праць процес формування міжетнічних культурних відносин дослідники розглядають тільки на

рівні держави, відкидаючи активну участь у цьому процесі різних етно- та соціально-політичних суб'єктів.

Проте роль соціальних інститутів у формуванні міжетнічних культурних відносин недостатньо деталізована в сучасній науковій літературі. Зважаючи на такий аспект проблеми дослідження нами було визначено питання, які, на нашу думку, є недостатньо вивченими і потребують деталізації, зокрема: міжетнічні культурні відносини як окрема цілісна система; технологія управління сферою міжетнічних відносин; формування гуманістичних принципів міжетнічних культурних відносин.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні ролі соціальних інститутів у формуванні міжетнічних культурних відносин.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Міжетнічні культурні відносини є способом, сферою і результатом формування та реалізації сутнісних сил людини у процесі взаємовпливу та взаємодії різних соціально-етнічних спільнот. Вони є сукупністю моральних, естетичних, світоглядних цінностей, створених у процесі спілкування, а також способом людського буття в поліетнічному суспільстві.

Залежно від характеру етнонаціональної політики держави, ступеня розвитку національної свідомості і самосвідомості, наявності досвіду міжетнічного спілкування, інтенсивності міжособистісних відносин можна виділити високий, середній та низький рівні культури міжетнічного спілкування. Причому особлива увага звертається на те, що саме високого рівня культура міжетнічного спілкування включає в себе сприйняття досвіду міжетнічного спілкування як моральної цінності, розвинуту систему інтересів, потреб до міжетнічної взаємодії, застосування моральних норм у міжособистісному спілкуванні, терпимість, толерантність тощо.

Сучасна наукова література [3, с. 173–180] визначає етнічну спільноту як вид стійкого соціального угруповання людей, що склався історично, може бути представлений родом, племенем, народністю, нацією.

При цьому міжетнічні культурні відносини [2, с. 14–17] визначаються як спосіб людського буття у поліетнічному суспільстві. Вони є узагальнювальною характеристикою суб'єктів спілкування, що виявляє їх участь у функціонуванні та розвитку громадських інститутів, культурно-національних цінностей та норм спілкування.

Теоретичний аналіз змісту міжетнічних культурних відносин як феномена суспільного буття потребує не тільки визначення



її сутнісних характеристик та рівнів проявлення, але й окреслення функціональних складових, що доводять роль цієї культури в етнонаціональному розвитку суспільства.

Міжетнічні культурні відносини є однією з підсистем (або відгалужень) загальної культури, вони виконують регулятивну, виховну, пізнавальну, ціннісно-нормативну, комунікативну і прогностичну функції.

Аналіз міжетнічних культурних відносин як окремої цілісної системи дозволив визначити специфічність їх ролі як консолідуючого і стабілізуючого чинника українського поліетнічного суспільства [7, с. 283–289].

Так, ідеться про те, що міжетнічні культурні відносини, по-перше, зберігаючи історичну пам'ять та критично переосмислюючи досвід вирішення етнонаціональних питань, сприяють створенню нових парадигм міжетнічної взаємодії; по-друге, діалектично поєднуючи загальнолюдські та етнонаціональні цінності, впливають як на індивідуальне самоутвердження особи, так і на її національну ідентифікацію; по-третє, спираючись на систему певних цінностей і норм, вироблених суспільством, формують вимоги і правила міжетнічного спілкування, які зумовлюють соціальний тип поведінки етноспільнот відповідно до вимог сучасного розвитку суспільного організму; по-четверте, долаючи негативні явища, такі як національний егоїзм, етнофобія, етноцентризм, які ведуть до загострення етнополітичної ситуації, забезпечують стабілізацію міжетнічних відносин.

Виходячи з позитивного міжнародного досвіду регулювання взаємовідносин між етносуб'єктами, утвердження рівності прав людини, плюралізму (зокрема, культурного), протидіяння проявам нетерпимості, формування психології толерантності у поліетнічних суспільствах, в Українській державі створена і продовжує удосконалюватись адекватна політико-правова база. Основу її складають Конституція України, закони України «Про національні меншини в Україні», «Про мови», «Про громадянство», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Державна програма розвитку культур національних меншин в Україні, Національна концепція патріотичного виховання та інші документи.

В Україні також розробляється ефективна технологія управління сферою міжетнічних відносин. Велике значення має підписання міжвідомчих і міждержавних угод про співробітництво у задоволенні потреб національних меншин і водночас захист українців, які проживають за кордоном [6, с. 216].

Аналіз процесів державно-правового регулювання етнонаціональних відносин дозволяє замислитись про те, що Українська

державна намагається забезпечити поліетнічний характер українського суспільства на основі: проголошення рівноправного співіснування людей незалежно від їх раси, мови, релігійних та інших переконань; створення умов для вільного розвитку національно-культурного життя як української нації загалом, так і всіх етнічних спільнот, які проживають в Україні; підтримання атмосфери взаєморозуміння та взаємоповаги між представниками різних національностей; спрямування діяльності на виховання патріотизму, толерантного, шанобливого ставлення до культур різних етноспільнот, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; запобігання та протидія через покарання розпалюванню міжетнічної ворожнечі. Усе це сприяє утвердженню та розвитку високого рівня культури міжетнічного спілкування, подоланню негативних тенденцій у сфері міжетнічних взаємин.

Сучасні територіальні громади та органи їх управління через організацію конкурсів, концертів, відкриття недільних шкіл, де вивчається як рідна, так і українська мова й культура, проведення зустрічей із представниками інших етноспільнот із різних регіонів України, відзначення національних свят сприяють відродженню і розвитку не тільки національних культур, традицій, мов окремих етноспільнот, а й української нації загалом, забезпечують урегулювання міжетнічних конфліктів та протистоянь у регіонах, сприяють виробленню таких норм поведінки, які дозволяють не просто співіснувати, але й плідно, конструктивно взаємодіяти, поважати, розуміти культуру представників інших національностей [5, с. 98–114].

З погляду визначення норм міжетнічної взаємодії, утвердження основ і принципів культури міжетнічного спілкування сучасні дослідники пропонують розрізняти партії націонал-демократичного, націонал-радикального, неокомуністичного і соціал-ліберального спрямування.

Для суверенної демократичної Української держави, побудова якої можлива лише за умови, що всі етнічні спільноті будуть жити в мирі й злагоді, велике значення має підтримка політичними об'єднаннями реальної поліетнічності та полікультурності, сприяння формуванню культури міжетнічного спілкування. Саме таких позицій дотримуються політичні формування націонал-демократичного і соціал-ліберального спрямування.

Вони відстоюють ідею визнання вирішальної ролі національного, етнічного фактора у суспільному житті, а до основних положень їх програмових засад відносяться рівноправне співіснування всіх етносів,



що проживають в Україні, протидія націонал-екстремізму, націонал-шовінізму та расизму, створення важливих передумов для національної й соціальної злагоди у державі, духовне відродження і розвиток поліетнічного українського суспільства, створення української політичної нації, необхідність ведення діалогу культур як демократичної форми міжетнічної взаємодії.

Важлива роль і значення всеукраїнських та регіональних культурно-просвітницьких і національно-культурних об'єднань у зміцненні міжетнічної взаємодії, сприянні розвитку міжкультурного та міжетнічного діалогу в українському суспільстві [1, с. 18–23].

В Україні багато культурно-просвітницьких організацій, які мають загальнодержавний статус. Процес їх організаційного оформлення розпочався наприкінці 80-х рр. ХХ ст., і на сьогодні в Україні діє понад 30 таких об'єднань.

Міжетнічні культурні відносини відіграють важливу роль у гармонізації міжетнічних відносин, забезпеченні суспільної стабільності загалом. До особливих функціональних елементів, що зумовлюють цю роль, відносяться інтегративна, регулятивна, ціннісно-нормативна, пізнавальна, виховна функції, але, безумовно, провідною є регулятивно-аксіологічна, ціннісна. Тому специфічність ролі міжетнічних культурних відносин полягає в тому, щоб зберегти історичну пам'ять та критично переосмислити досвід міжетнічної взаємодії попередніх поколінь; виробити норми поведінки особи, які б відповідали вимогам сучасного стану розвитку суспільства; формувати почуття взаємоповаги і толерантного ставлення до всього інонаціонального.

В Україні створено ґрунтовну соціально-правову основу, до основних засад якої можна віднести: визнання єдиного громадянства; сприяння консолідації та розвитку української нації, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх етнospільнот українського суспільства; забезпечення всебічного розвитку функціонування української мови, гарантування вільного розвитку і застосування всіх мов національних меншин; гарантування всім громадянам України рівних конституційних прав та рівної відповідальності перед законом; покарання за порушення чи обмеження прав громадян за расовою, національною, релігійною, мовною ознаками, розпалення міжетнічної чи міжрелігійної ворожнечі тощо.

Закладають основи та сприяють утвердженню міжетнічної культурної злагоди в українському суспільстві всеукраїнські культурно-просвітницькі об'єднання. Вони спрямовують свою діяльність на відро-

дження духовності, розвиток національних культур, традицій, мови як окремих етнospільнот, так і української нації загалом, захист етнонаціональних інтересів, розгортання міжетнічного та міжкультурного діалогу, формування атмосфери взаємодовіри і взаєморозуміння у суспільстві [4, с. 104–115].

Вагоме значення у формуванні гуманістичних принципів міжетнічних культурних відносин відіграють регіональні національно-культурні товариства. Реалізуючи головну свою мету – відродження духовності та забезпечення толерантних взаємовідносин у регіонах, вони організують фестивалі національних культур, концерти, виставки, відкривають школи; проводять конкурси, зустрічі із представниками інших етнospільнот, організують лекції із проблем міжетнічних взаємовідносин.

Усе це дозволяє краще зрозуміти культуру інших етносів, сприяє стабілізації міжетнічних відносин як в окремих регіонах, так і в Українській державі загалом. Для подальшого формування міжетнічних культурних відносин головним є всебічний розвиток усіх етносів України. Тобто актуальним залишається курс на плюралізм культур і водночас соціально-економічну та політичну інтеграцію в єдиному національно-державному просторі. Ефективна політика полікультурності дасть змогу зміцнити міжетнічний мир і забезпечити подальший розвиток українського суспільства. Українським є подолання егоцентризму в національній культурі, коли відбувається процес відчуження останніх, відторгнення інших культур як «чужих». Саме подрібненість та ізольованість національних культур, на чому наполягають націонал-шовіністи, і ведуть до егоцентризму, національної пихатості, націонал-екстремізму, духовної самоізоляції. Ось чому молодій Українській державі необхідна наукова стратегія щодо подальшої консолідації та гармонізації національних культур.

**Висновки із проведеного дослідження.** Таким чином, нами було розглянуто особливості формування міжетнічних культурних відносин в Україні та завдання державної етнокультурної політики з реалізації цього процесу. Також визначено роль соціальних інститутів, зокрема громадських організацій, у формуванні міжетнічних культурних відносин.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Багмет М. Значення всеукраїнських культурно-просвітницьких об'єднань у зміцненні міжетнічної взаємодії / М. Багмет, Л. Ляпіна // Наукові праці: На-



уково-методичний журнал. Серія «Політичні науки». – 2002. – Т. 23. – Вип. 10. – С. 18–23.

2. Бутковська Н. Взаємозв'язок етнічної ідентичності та соціального статусу етнічної спільноти / Н. Бутковська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – 2004. – Вип. 20–21. – С. 14–17.

3. Гордузенко В. Етнонаціональна група як компонент етнонаціональної структури українського суспільства / В. Гордузенко // Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17). – С. 173–180.

4. Кучмій О. Проблема культурного розмаїття у глобальному суспільстві знань / О. Кучмій // Актуальні

проблеми міжнародних відносин. – Вип. 50. – Ч. 1. – К., 2004. – С. 104–115.

5. Кучмій О. Структура та моделі політики міжкультурного співробітництва / О. Кучмій // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – Вип. 57. – Ч. 1. – К., 2005. – С. 98–114.

6. Леонова А. Державна етнокультурна політика в сучасній Україні: Теорія і практика : [монографія] / А. Леонова. – К. : ДАКК КіМ, 2005. – 275 с.

7. Ляпіна Л. Місце і роль культури міжетнічного спілкування у забезпеченні суспільної стабільності / Л. Ляпіна // Історичні та політологічні дослідження. Науковий журнал. – 2001. – № 4 (8). – С. 283–289.



УДК 37.013.42:81'246.2

## СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Ситняківська С.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціальних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовані структура та зміст методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. У межах функціонування цієї методичної системи авторка запропонувала чотири послідовні етапи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: дубляційний етап (I–IV семестри навчання), доповнюючий етап (V–VIII семестри навчання), паритетний етап (I–II семестри магістратури), еволюційний етап (III семестр магістратури). Було доведено, що функціонування системи білінгвального навчання у ВНЗ як єдиного цілого забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, а також обрхована оптимальна кількість дисциплін циклу професійної підготовки, яку доцільно викладати білінгвально.

**Ключові слова:** методична система, професійна підготовка, дубляційний етап, паритетний етап, доповнюючий етап, еволюційний етап.

В статье проанализированы структура и содержание методической системы билингвальной профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы. В рамках функционирования этой методической системы автор предложила четыре последовательных этапа билингвальной профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы: дублирующий этап (I–IV семестры обучения), дополняющий этап (V–VIII семестры обучения), паритетный этап (I–II семестры магистратуры), эволюционный этап (III семестр магистратуры). Было доказано, что функционирование системы БО в вузе как единого целого обеспечивается иерархическими связями между ее элементами, а также рассчитано оптимальное количество дисциплин цикла профессиональной подготовки, которое целесообразно изучать билингвально.

**Ключевые слова:** методическая система, профессиональная подготовка, дублирующий этап, паритетный этап, дополняющий этап, эволюционный этап.

Sytnyakovskaya S.M. STRUCTURE AND CONTENT OF METHODOLOGICAL SYSTEM FOR BILINGUAL TRAINING OF SOCIAL SPHERE FUTURE SPECIALISTS

The article analyzes the structure and content of methodical system for bilingual training of future social sphere specialists. Within the operation of this methodical system the author proposed four successive stages of bilingual training of future social sphere specialists: covering stage (I–IV semesters of studying), additional stage (V–VIII semesters of studying), parity stage (I–II semesters of master's degree), evolutionary stage (III semester of master's degree). It has been proven that the bilingual education in the functioning of the university as a whole is ensured by hierarchical links between its elements, and calculated the optimal number of special training courses that are advisable to teach bilingually.

**Key words:** methodical system, professional training, covering stage, additional stage, parity stage, evolutionary stage.

**Постановка проблеми.** На сьогодні білінгвальна підготовка галузевих фахівців в умовах інтеграції нашої країни в європейський простір стала необхідною освітньою потребою. Тому, щоб задовольнити цю потребу, на сучасному етапі розвитку українського суспільства з'явився перший досвід білінгвальної освіти, у навчальних закладах почали впроваджуватися різноманітні технології та моделі білінгвальної підготовки фахівців різних галузей та профільов. Так, у Житомирському державному університеті імені Івана Франка на соціально-психологічному факультеті кафедрою соціальних технологій здійснюється білінгвальна підготовка фахівців соціальної сфери з 2010 р. Накопичений певний досвід викладання фахових дисциплін білінгвально викладача-

ми кафедри соціальних технологій постійно удосконалюються форми, методи, засоби навчання для ефективної білінгвальної підготовки майбутніх фахівців, розроблена модель, технологія та система білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Така методична система, за умови адаптації та удосконалення, може бути корисною для підготовки на білінгвальній основі фахівців інших спеціальностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на те, що білінгвізм поки що не є поширеною категорією в системі сучасної освіти України, його теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців, як Н. Микитенко і Ф. Мойсеева. Проблемою підготовки фа-



хівців на білінгвальній основі в інших державах займалися Є. Верещагін, М. Михайлов, В. Маккей, А. Ширін. Методичний аспект білінгвального навчання досліджували Л. Кошкуневич, Р. Байер, Д. Мон [1; 9]. Але цілісної методичної системи білінгвальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розроблено досі не було.

**Постановка завдання.** З огляду на вищевикладене, можна сформулювати завдання роботи, яке полягає в окресленні структури та змісту методичної системи білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі вимагає необхідності усвідомлення науково-педагогічними працівниками переваг білінгвальних методик та технологій викладання, в яких закладено не лише розвиваючий потенціал: здатність розвивати у студентів критичне мислення, збагачувати уяву та почуття, вдосконалювати загальну культуру спілкування та соціальну поведінку загалом, але й можливість опанувати іноземну мову фахового спрямування шляхом вивчення спеціальних дисциплін за фахом іноземною мовою. Саме білінгвальні технології навчання фаховим дисциплінам створюють необхідні передумови як для розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції студентів, так і для формування їх професійних умінь і навичок. Однак навчання на білінгвальній основі у ВНЗ може здійснюватися на різних рівнях підготовки фахівців і за різною кількістю фахових дисциплін. Тому для ефективного білінгвального навчання (далі – БН) фахівців специфічного профілю, якими є фахівці соціальної сфери, потрібно розробити спеціальну методичну систему білінгвальної підготовки, що має бути адаптованою до формування професійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери, враховувати специфіку викладання дисциплін соціально-педагогічного профілю та бути оптимальною за кількістю фахових дисциплін, що вивчаються білінгвально. Для розроблення оптимальної системи білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у ВНЗ потрібно, перш за все, розглянути поняття «система» як наукову категорію.

На думку Е. Гонтмахера та В. Трубіна, система – це об'єктивна єдність законмірно пов'язаних один з одним предметів, явищ, відомостей, а також знань про природу, суспільство і т. д. Для того щоб об'єкт можна було вважати системою, він має володіти чотирма основними властивостями або ознаками: цілісністю, ділімістю,

наявністю стійких зв'язків та організацією [3, с. 25–28].

Прийнято вважати, що система – це цілісна сукупність елементів. Це означає, що, з одного боку, система – цілісне утворення, а з іншого, в її складі можуть бути чітко виділені елементи. Варто мати на увазі, що елементи існують лише у самій системі. Наявність суттєво стійких зв'язків між елементами або їхніми властивостями, що перевершують за потужністю зв'язок цих елементів з елементами, що не входять у цю систему, є атрибутом системи. В умовах розгляду та формування системи БН у ВНЗ переважають навчально-пізнавальні зв'язки, тому для таких зв'язків оцінками їх потенційної потужності може служити рівень підготовки фахівців цієї освітньої системи, а реальної потужності – білінгвальна професійна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери.

Організаційна властивість системи характеризується наявністю певної організації, що проявляється у зниженні ентропії (ступеня невизначеності) системи [5, с. 247].

Будь-які елементи можуть утворювати різні за властивостями системи. Тому характеристики системи загалом визначаються не лише характеристиками її елементів, але й характеристиками їх зв'язків.

З точки зору структурованості системи, прийнято вважати, що вона є упорядкованою множиною взаємозв'язаних елементів, які мають власну структуру й організацію. Це коротке визначення ілюструє, що будь-яка система повинна мати у своєму складі елементи, об'єднані у певну функціональну структуру. Елемент – це неподільний у контексті конкретної системи, конкретного її розгляду та аналізу компонент системи [4, с. 4–11.]. Структура – це порівняно сталий спосіб зв'язку елементів того чи іншого складного цілого. Вона відображає упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його сталість, стабільність і якісну визначеність. Оскільки структура відображає упорядкованість зв'язків об'єкта, структурними елементами системи білінгвального навчання у ВНЗ доцільно вважати етапи білінгвального навчання, які за часовими рамками охоплюють весь процес навчання в університеті: дубляційний (I–IV семестри навчання), доповнюючий (V–VIII семестр навчання), паритетний (I–II семестр навчання магістратури), еволюційний (III семестр навчання магістратури).

Прийнято вважати, що об'єкт є системою, якщо його можна розбити на взаємопов'язані частини чи елементи, що взаємодіють. Ці частини, як правило, ма-





ють власну структуру, а тому можуть бути представлені як підсистеми вихідної, більшої системи. У нашому випадку об'єктом є система білінгвального навчання у ВНЗ, яка структурується на чотири взаємопов'язані елементи (етапи БН), що мають свою внутрішню структуру, через що і є підсистеми вихідної системи підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі.

Для системних об'єктів суттєвим є також те, що сам об'єкт такого типу, всі взаємодії та зв'язки між його підсистемами та елементами підпорядковано специфічним для цього об'єкту законам, які визначають особливості його існування та зміни. Між підсистемами можуть бути різні відносини, зв'язки і взаємодії. Подібні, однотипні, стійкі відносини та взаємодії становлять структуру системи. Оскільки система БН у ВНЗ містить велику кількість різноманітних зв'язків і відносин між елементами структури, в ній можна виділити цілий ряд елементарних структур. Такі системи називають багатоструктурними, або багаторівневими [5, с. 247]. Тому систему підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі можна такою вважати.

Відмінності у функціональних особливостях різних елементів і необхідність узгодження їхньої поведінки в рамках системи призводить до формування стійких внутрішніх зв'язків між ними, тобто структури системи. Однією з основних властивостей системи є упорядкованість елементів системи за принципом однорідності, тобто ієрархія таким чином, щоб однорідні елементи потрапляли на один рівень ієрархії. Отже, в системі БН у ВНЗ виділяються підсистеми – класи елементів, функціонування яких має інваріантні властивості на певних рівнях його розгляду. Елементом такої системи є неподільний у контексті конкретного розгляду її компонент, тобто найменша частина системи, який наділений певними властивостями цієї системи. Таких елементів (компонентів) у системі білінгвального навчання було виділено чотири. Зокрема, на першому (дубляційному) етапі навчання головним структурним компонентом системи виступає білінгвально-дидактичний елемент, який вводиться під час вивчення усіх дисциплін циклу професійної підготовки протягом I–IV семестрів навчання. Він передбачає введення термінів або термінологічних словосполучень, які вивчаються як рідною, так і іноземною (англійською) мовами. Варто зазначити, що на цьому етапі, коли українською мовою вивчається тлумачення фахового терміну, його основні характеристики та особливості, англійською мовою вивчається лише його

значення. Знання фахових термінів іноземною мовою є своєрідною підготовкою до переходу студентів на наступний (другий) рівень навчання – доповнюючий, на якому головним структурним елементом системи БН у ВНЗ є білінгвальний змістовий блок (БЗБ), який входить до усіх дисциплін циклу професійної підготовки, що викладаються протягом V–VIII семестрів навчання. Такі білінгвальні змістові блоки входять до усіх дисциплін циклу професійної підготовки відповідної спеціальності, які викладаються українською мовою як доповнюючі. Вони складаються з основної частини у вигляді методичної розробки двох білінгвальних лекційних занять та орієнтовного переліку теоретичних та практичних завдань до практичних занять (українською та англійською мовами) і додаткової частини, до якої входять граматичний довідник з англійської мови та українсько-англійський термінологічний словник (соціальна сфера), спрямований на допомогу студентам у підготовці до практичних занять іноземною мовою. Функцією БЗБ, що вважається структурним елементом системи, є підготовка студентів до вивчення фахових предметів іноземною мовою та надання додаткової інформації з дисципліни, елементом якої він є. Білінгвальні змістові блоки, у свою чергу, є підготовчим етапом і можливістю переходу студентів на наступний (третій) паритетний етап білінгвальної підготовки, що триває протягом I–II семестру навчання магістратури. На цьому етапі головним структурним елементом методичної системи БН у ВНЗ виступає власне фаховий предмет, який викладається іноземною мовою (англійською). Його функцією є отримання студентами фахових знань, розвиток умінь і навичок іноземною мовою. І, нарешті, на четвертому еволюційному етапі навчання, яке відбувається у останньому семестрі (III) навчання магістратури, головним структурним елементом системи виступає низка фахових предметів, які викладаються іноземною мовою. Головною функцією цього етапу є розвиток білінгвальної професійної компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери (див. рис. 1)

Варто зауважити, що системні об'єкти загалом та система БН у ВНЗ зокрема, що є таким об'єктом, мають цілісну і стійку структуру. Для них характерні системні ефекти – поява нових властивостей, які виникають у результаті взаємодії елементів в рамках цілого. Для системних об'єктів типово є також ієрархічність побудови – послідовне включення систем більш низького рівня до систем більш високого рівня. Окрім того, системою називають не довільно



вибрану множину предметів і зв'язків між ними, а упорядковану певним чином цілісну структуру, єдиний складний об'єкт, яким стала система білінгвального навчання майбутніх фахівців соціальної сфери завдяки ієрархічній побудові її структурних елементів: від найменшого (білінгвально-дидактичний елемент) до найскладнішого (викладання фахових дисциплін іноземною мовою) (див. рис. 1).

Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття зв'язку. Серед різних типів зв'язку особливе місце займають системоутворюючі. Різні типи стійких зв'язків утворюють структуру системи, тобто забезпечують її упорядкованість. Характер цієї упорядкованості, її спрямованість характеризують організацію системи: горизонтальну або вертикальну. У зв'язку з цим, система білінгвального навчання у ВНЗ має вертикальну структуру, що передбачає виділення різних рівнів системи і наявність їх ієрархії (див. мал. 1).

Способом регулювання багаторівневої ієрархії будь-якої системи, в тому числі і системи БН у ВНЗ, та забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Цим терміном прийнято називати різноманіт-

ні за формами способи зв'язку рівнів, які забезпечують нормальне функціонування і розвиток складних систем [2, с. 43–47]. Ієрархічність побудови є специфічною ознакою системи, а зв'язки управління – одна із характерних ознак вираження системоутворюючих зв'язків. Оскільки система БН у ВНЗ не є самоутвореною, органом управління цієї системи можна вважати у вузькому сенсі науково-педагогічних працівників кафедри, які здійснюють підготовку фахівців соціального профілю на білінгвальній основі, а в широкому – навчальний заклад, в якому функціонує ця система.

Функціонування системи БН у ВНЗ як єдиного цілого забезпечується зв'язками між її елементами. Ці зв'язки формуються під час проектування системи, у плановому порядку, спираючись на навчальні плани підготовки спеціалістів відповідного профілю. Тому важливою умовою створення оптимальної системи БН у ВНЗ є визначення кількості фахових дисциплін циклу професійної підготовки, які доцільно вивчати на паритетному та еволюційному етапі навчання білінгвально. З метою навчальної доцільності та максимальної ефективності з точки зору лінгвістичної та професійної



Рис. 1. Методична система білінгвальної професійної підготовки фахівців соціальної сфери



підготовки, були розроблені та обґрунтовані методичні рекомендації щодо визначення обсягу фахового навчального навантаження на студентів магістратури (I–III семестри навчання), які вони мають засвоювати на білінгвальній основі (вивчення фахових дисциплін іноземною мовою). Варто зауважити, що, згідно із розробленою системою БН у ВНЗ, введення білінгвально-дидактичних елементів та білінгвальних змістових блоків передбачається до усіх предметів циклу професійної підготовки, що вивчаються протягом I–VIII семестрів навчання, тому обрахунок оптимальної кількості фахових предметів, які потрібно вивчати білінгвально, доцільний лише на I–III семестрах навчання магістратури.

Доцільно зазначити, що за своєю структурою система освіти загалом і магістерської зокрема наповнена низкою внутрішніх протилежностей, серед яких і система білінгвального навчання. Тому для вирішення проблеми визначення кількості дисциплін навчального плану магістрів і кількості бюджету часу, потрібного для викладання дисциплін білінгвальним методом, доцільно, на наш погляд, взяти за основу статистичну теорію навчання, що базується на складових елементах: великому принципі подвійності, законі єдності і боротьби протилежностей, системі Ін-Ян і принципі «золотого перетину» [6]. Будучи покладеними в основу формування системи освіти загалом і білінгвальної зокрема, вони дають змогу поєднати низку протилежностей, які, передусім, відображають вимоги реального стану навчання магістрів при існуючому рівні знань відповідної категорії студентів.

Щоб реалізувати цей принцип, відповідно до теоретичних положень цього методу [6], необхідно визначити перелік головних протилежностей, що супроводжують процес, який підлягає аналізу, – білінгвальне навчання магістрів фахових дисциплін. Таких протилежностей у процесі білінгвального навчання існує дуже багато, і всі вони пов'язані переважно з особливостями формування нових знань та умінь у студентів. Прикладами таких протилежностей в освітній сфері, що стосуються саме білінгвального навчання фахових дисциплін, є: володіння загальним (general) термінологічним словниковим запасом – володіння спеціальним (special) термінологічним запасом; універсалізація навчання – спеціалізація (професіоналізація) навчання; інноваційні – традиційні форми навчання; питання, що передбачають однозначну відповідь – питання, що вимагають креативного вирішення; одномовність – полілінгвізм [8, с. 85–88].

Статистичною теорією доведено, що для гармонійної всебічної гуманістичної освіти, зокрема білінгвальної, необхідний баланс у всіх освітніх категоріях та процесах. Для цього варто використати одну з найпростіших математичних моделей, за допомогою якої можливо визначити зони гармонії, небезпечних ділянок та зону ризику між двома полюсами протилежностей за принципом золотого перетину [7, с. 114–126].

Якщо розглядати білінгвальне навчання як протилежність двох мов (рідної та іноземної), за допомогою запропонованої моделі можливо визначити зону гармонії, зону небезпечних ділянок та зону ризику між двома полюсами навчання на білінгвальній основі, а отже, визначити об'ємну частку фахового навчального навантаження, яке доцільно викладати у магістратурі іноземною мовою.

Відповідно до запропонованої методики, найпростішу математичну модель подвійності і системи Ін-Ян щодо забезпечення системи білінгвальної підготовки студентів за освітнім рівнем «магістр» соціально-педагогічного профілю можна подати у вигляді динамічного відрізка з двома граничними станами мінімальною кількістю дисциплін циклу професійної підготовки (0) і максимальною (9) та обрахувати небажану, ризикову та оптимальну кількість дисциплін, які можливо викладати білінгвально [6; 8, с. 85–88]. Таким чином, для підготовки студентів-магістрантів соціального профілю на білінгвальній основі необхідно вивчати від 3 до 6 навчальних дисциплін або, з точки зору бюджету навчального часу, від 321 до 642 годин. Отже, на основі принципу «золотого перетину» щодо протилежностей, які супроводжують білінгвальну систему підготовки фахівців освітнього рівня «магістр», можна побудувати найбільш ефективну й оптимальну систему підготовки фахівців соціальної сфери з точки зору їх професійної підготовки та знань іноземної мови фахового спрямування.

**Висновки з проведеного дослідження.** Функціонування системи БН у ВНЗ як єдиного цілого забезпечується ієрархічними зв'язками між її елементами, починаючи з введення білінгвально-дидактичного елемента у дисципліни циклу професійної підготовки на першому–другому році навчання, з переходом на третьому–четвертому році навчання до викладання білінгвальних змістових блоків дисциплін циклу професійної підготовки, з подальшим переходом до викладання 1–2 дисциплін циклу професійної підготовки іноземною (англійською) мовою на п'ятому–шостому році навчання і завершаючи цикл викладанням оптимальної кількості дисциплін циклу професійної



підготовки іноземною (англійською) мовою під час останнього року підготовки фахівців. Подальші розвідки вбачаємо у розробленні науково-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Верещагин Е. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранного языка / Е. Верещагин. – М. : МГУ, 1969. – 90 с.
2. Вишневецький В. Детермінований хаос, глибина і точність прогнозу функціонування складних систем [Текст] / В. Вишневецький та ін. // Вісник НТУ МОНУ. – 2004. – № 9. – С. 43–47.
3. Гонтмахер Е., Трубин В. Эволюция системы социальной поддержки населения // Общество и экономика. – 2000. – № 9–10. – С. 25–28.
4. Громько Ю., Давыдов В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Методология педагогики: Сб. статей. – М.: Педагогика, 1977. – Вып. 4. – С. 4–11.
5. Каширин В. Философские вопросы технологии: социологические, методологические и техноведческие аспекты / В. Каширин. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1988. – 247 с.
6. Свиридов А. Основы статистической теории и контроля знаний / А. Свиридов. – М. : Высшая школа, 1981. – 262 с.
7. Сигов А. Модель организации реформирования системы образования на основе концепции гармоничного развития / [Сигов А., Нечаев В., Свиридов А.] // Электронное моделирование. – 2011. – Т. 33. – № 4. – С. 114–126.
8. Ситняківська С. До питання формування оптимальної системи білінгвального навчання у вищому навчальному закладі / С. Ситняківська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – № 65. – С. 85–88.
9. Ширин А. Педагогические аспекты билингвизма : развитие новой научной школы / А. Ширин. – Ментор. – 2003. – № 2. – С. 34–38.



УДК 376:372.881.111.1

## ІНТЕРАКТИВНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Чиж С.Г., к. пед. н., доцент

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті порушено проблему застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення англійської мови дітьми з особливими потребами. Увагу приділено комунікативному підходу, який полягає у підготовці учнів до використання іноземної мови як засобу спілкування у різноманітних сферах життєдіяльності. Застосування інтерактивних технологій під час вивчення англійської мови дітьми з особливими потребами розглядається як один із способів їхньої успішної соціалізації у сучасному суспільстві.

**Ключові слова:** *інтерактивні технології, комунікативний підхід, інклюзивна освіта, соціалізація, діти з особливими потребами.*

В статті затронута проблема використання інтерактивних технологій в процесі вивчення англійської мови дітьми з особливими потребами. Увага уделюється комунікативному підходу, суть якого полягає у підготовці учнів до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування у різних сферах життєдіяльності. Використання інтерактивних технологій при вивченні англійської мови дітьми з особливими потребами розглядається як один із способів їхньої успішної соціалізації в сучасному суспільстві.

**Ключевые слова:** *интерактивные технологии, коммуникативный подход, инклюзивное образование, социализация, дети с особыми потребностями.*

Chyzh S.G. INTERACTIVE WAYS OF IMPLEMENTING COMMUNICATIVE APPROACH TO STUDYING FOREIGN LANGUAGES BY CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The article refers to the problem of using the interactive technologies in the process of studying English by children with special needs. Attention is paid to communicative approach, the aim of which is to prepare pupils for applying a foreign language as means of communication in various spheres of life. Using the interactive technologies in studying English by children with special needs is considered as one of the ways of their successful socialization in modern society.

**Key words:** *interactive technologies, communicative approach, inclusive education, socialization, children with special needs.*

**Постановка проблеми.** Однією із характеристик розвинутої держави є соціальне благополуччя тих категорій населення, які потребують особливої уваги і піклування. Реалізація нової стратегії державної освітньої політики з питань освіти осіб з особливими потребами в Україні спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти, зокрема запровадження інклюзивної освіти. Отримання дітьми з особливими потребами якісної освіти є однією з невід'ємних умов їхньої успішної соціалізації, допомагає забезпечити повноцінну участь у житті суспільства. Означеному сприяє застосування інтерактивних технологій, зокрема під час вивчення англійської мови. Навчання іноземних мов учнями з особливими потребами повинно бути спрямоване на формування вмінь мовленнєвої поведінки в ситуаціях, що відображають комунікативну діяльність в її незмінних, природних формах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Залученню дітей з особливими потребами до навчання в інклюзивних навчальних закладах, їхній успішній соці-

лізації присвячено дослідження В. Бондаря, А. Колупаєвої, Т. Євтухової, В. Ляшенко, І. Іванової, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та ін.

Основоположниками комунікативного методу стали британські лінгвісти Х. Стерн, М. Халлідей та американські соціолінгвісти – Д. Хаймс, С. Савінгтон, М. Лабов. У дослідженнях вітчизняних науковців (Ф. Бацевич, О. Вовченко, І. Зимня, Г. Китайгородська, О. Леонтєв, Є. Пассов, О. Петрачук, Т. Стеченко та ін.) комунікативний метод має діяльнісний характер.

Важливий внесок у розробку та впровадження інтерактивних методів зробили німецькі вчені на початку 90-х років – Р. Арнольд, А. Шелтен, Ф. Стус. Проблемам застосування у навчальному процесі інтерактивних методик присвячені роботи вітчизняних дослідників О. Пометун, Л. Пироженко, В. Редько та ін.

Проте невирішеними залишаються питання практичного використання комунікативного методу під час вивчення іноземної мови дітьми з особливими потребами.



**Постановка завдання.** Метою статті є визначення ролі інтерактивних технологій у процесі формування комунікативної компетенції під час вивчення англійської мови дітьми з особливими потребами.

Зауважимо, що в будь-якій країні і групі суспільства є діти, які мають значні обмеження життєдіяльності, що призводять до соціальної дезадаптації внаслідок порушення розвитку і росту дитини, здібностей до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання, трудової діяльності.

Забезпечення навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами унормовується низкою законів і підзаконних актів, зокрема Законами України «Про освіту» (1991, 1996 рр.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.) та ін. [2].

Ратифікувавши у 2008 р. Конвенцію ООН про права інвалідів, інші міжнародні правові документи, Україна взяла на себе зобов'язання дотримуватися загальнолюдських прав, зокрема й тих, що стосуються здобуття якісної освіти особами з особливостями психофізичного розвитку [1, с. 7–8].

Нині такі терміни, як «інвалідність», «вади розвитку», поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень.

Досвід зарубіжних країн (Канада, США, європейські країни) показує, що діти в умовах спільного навчання краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають соціальними навичками, почувуються більш самостійними, потрібними в суспільстві [5].

Метою інклюзивної освіти є розробка та реалізація механізму включення дітей з особливими потребами в загальноосвітній навчальний заклад, їх інтеграція у соціальне середовище з урахуванням типологічних та індивідуальних особливостей [3, с. 28–29].

Саме абстрактність, безпредметність навчальної мовної діяльності, відсутність інтересу й мотивації до вивчення іноземних мов є, на думку психологів та психолінгвістів, однією з перешкод, які постають перед учнями з особливими потребами на шляху до оволодіння спілкуванням. Використання комунікативного підходу до навчання є засобом для досягнення тієї атмосфери в класі, яка найкращим чином сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості, що є надзвичайно важливим в умовах інклюзивної школи.

Загальновідомим є той факт, що основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетенції, яка передбачає вміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя. Сутність комунікативного навчання полягає у тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Для цього необхідно моделювати основні, принципово важливі, сутнісні параметри спілкування, до яких належать особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодія мовних партнерів, ситуації як форми функціонування спілкування, змістовна основа процесу спілкування, система мовних засобів, засвоєння якої забезпечило б комунікативну діяльність у ситуаціях спілкування, функціональний характер засвоєння і використання мовних засобів, евристичність (новизна) спілкування тощо [6, с. 4].

Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Для їх отримання незамінною стала мережа Інтернет, яка дозволяє зануритись у середовище, не виїжджаючи за кордон, завдяки можливості спілкування з носіями мови. Спілкуючись у природному мовному середовищі, забезпеченому Інтернетом, учні з особливими потребами опиняються в реальних життєвих ситуаціях. У процесі навчання за означеним методом учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації.

Створення на уроках атмосфери радості, психологічного комфорту, співпраці й доброзичливості породжує в учнів відчуття успіху, сприяє подоланню сором'язливості, що виникає через недугу, і бар'єр страху, що є необхідним для нормального людського спілкування. Означеним вимогам найкраще відповідають саме інтерактивні методи навчання.

Інтеракція у розумінні педагогічних методик передбачає навчання у співпраці, коли і слухачі, і педагог є суб'єктами навчання. Учень є не лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається на уроці [4, с. 6].

Сутність інтерактивного навчання (з англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) полягає



у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, де вчитель і учень є рівноправними його суб'єктами, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [7, с. 7].

Вітчизняні і зарубіжні методисти підкреслюють, що застосування інтерактивних технологій є найбільш ефективним шляхом реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. При цьому інтерактивне навчання розглядається як такий вид діяльності, що передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду.

За умови використання інтерактивних технологій на уроці підвищується результативність навчання, мотивація до вивчення іноземної мови, стимулюється вивчення мови, розумова і творча активність учнів з особливими потребами.

Творчі комунікативні завдання відповідно до їхньої мети можуть виконуватись у різних режимах: індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників навчального процесу, а також під час проведення рольових тематичних ігор, проектною роботи. Види діяльності, що активно впроваджуються у процес вивчення іноземних мов сучасної середньої школи, переконливо свідчать про наявність тенденцій до використання розвивального навчання, переорієнтації його видів із предметного на процесуальний і мотиваційний аспекти [8, с. 31].

Залежно від мети і форми організації навчальної діяльності науковці О. Пометун та Л. Пироженко поділяють технології інтерактивного навчання на такі групи:

- 1) інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- 3) технології ситуативного моделювання;
- 4) технології опрацювання дискусійних питань [7, с. 27].

Докладніше розглянемо кожен з виокремлених груп. Так, серед **інтерактивних технологій кооперативного навчання** дослідники називають такі:

– *робота в парах* сприяє розвитку навичок спілкування, вмінню висловлюватись, критично мислити, переконувати й вести дискусію;

– *ротаційні (змінювані) трійки* сприяють активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння;

– *два-чотири-всі разом* ефективна для розвитку навичок спілкування у групі, вміння переконувати та вести дискусію;

– *карусель* найбільш ефективна для одночасного включення всіх учасників до активної роботи з різними партнерами у спілкуванні для обговорення дискусійних питань;

– *роботу в малих групах* варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму;

– *акваріум* ефективний для розвитку навичок спілкування у малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку.

До групи інтерактивних технологій колективно-групового навчання увійшли такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу.

Так, метою *обговорення проблеми в загальному колі* є пояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.

*Мікрофон* надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Робота за методикою *незакінчені речення* дає присутнім змогу долати стереотипи, вільно висловлюватись щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

*Мета мозкового штурму* – зібрати якомога більше ідей від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

*Навчаючи – учись* («кожен учить кожного») використовується під час вивчення блоку інформації або під час узагальнення і повторення вивченого.

*Ажурна пилка* («мозаїка», «джиг-со») використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу.

*Аналіз ситуації (case-метод)* вчить учнів ставити запитання, відрізняти факти від



думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати і приймати рішення.

Мета технології *вирішення проблем* – навчити учнів самостійно вирішувати проблеми та приймати колективне рішення.

*Дерево рішень* допомагає дітям проаналізувати і краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

Слід відзначити, що учасники навчального процесу під час використання технології *ситуативного моделювання* перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Вчитель в ігровій моделі є інструктором (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддею-рефері (коригування і поради щодо розподілу ролей), тренером (підказки учням для прискорення проведення гри), головуючим, ведучим (організація обговорення).

Як правило, ігрова модель навчання реалізується протягом чотирьох етапів: 1) орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (виклад сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина – проведення гри; 4) обговорення.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий. Так, *імітаціями* (імітаційними іграми) називають процедури з виконання простих, відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію у рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкції. Імітаційні ігри розвивають уяву та навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

*Симуляції* – це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо. Симуляція дає можливість учням глибоко вжитись у проблему, зрозуміти її.

Поширеною технологією імітаційної (симуляційної) гри є *спрощені судові слухання*, що дають можливість учням розіграти судовий процес із конкретної справи з мінімальною кількістю учасників. Це процес за участю трьох осіб: судді, що буде слухати обидві сторони і приймати остаточне рішення, обвинувачуваного й обвинувача або їхніх представників.

*Громадські слухання* проводяться органами законодавчої влади (такими, як Вер-

ховна Рада, її комісії, інші державні органи чи комітети, міські ради) з метою одержання інформації, на якій ґрунтуватимуться закони чи інші рішення, що стосуються інтересів населення.

*Розігрування ситуації за ролями* («*рольова гра*», «*програвання сценки*», «*драматизація*») імітує реальність. Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. У ході рольової гри учасники «розігрують у ролях» визначену проблему або ситуацію.

Щодо останньої з виокремлених груп – технології *опрацювання дискусійних питань* – зауважимо, що дискусія значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Технологія «*метод ПРЕС*» використовується під час обговорення дискусійних питань та під час проведення вправ, у яких потрібно зайняти і чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Метод навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

Метод «*Займи позицію*» можна використовувати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що буде вивчатись, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення.

Технологія «*Зміни позицію*» дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх учнів. Метод дозволяє стати на позицію іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання тощо.

Однією із форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток в учнів навичок прийняття особистого рішення та вдосконалення вміння аргументувати свою думку, є «*Неперервна шкала думок*» («*Континуум*», «*Нескінченний ланцюжок*»).

*Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу* – це технологія структурованої дискусії, у якій беруть участь усі учні класу. Її метою є отримання учнями навичок публічного виступу та дискутування, висловлення власної позиції.

*Оцінювальну дискусію* можна використовувати лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. Метою такого виду дискусії є не стільки прояснення позицій сторін, скільки вдосконалення навичок дискутування.





У *дебатах* поділ на протилежні позиції набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватись і публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію [7, с. 27–61].

Використання на уроці запропонованих інтерактивних технологій сприятиме ефективному повторенню вивченої лексики, поповненню словникового запасу, глибокому засвоєнню навичок правильної артикуляції, розвитку уваги, пам'яті, мислення, формуванню вмінь працювати в парах, групах тощо.

У навчанні іноземних мов інтерактивні технології можна розглядати як творчі види діяльності, що дозволяють створювати ситуації мовленнєвої взаємодії, сприяють удосконаленню комунікативного досвіду учнів. Під час вивчення англійської мови учнями з обмеженими можливостями ефективними є такі інтерактивні технології навчання: робота в парах, трійках, змінювані трійки, «карусель», «акваріум», «велике коло», «мікрофон», незакінчені речення, «мозковий штурм», аналіз проблеми, «мозаїка», коло ідей, розігрування ситуації у ролях (рольова гра, імітація), дискусія, ток-шоу тощо.

Підсумовуючи, зауважимо, що інтерактивні види роботи дають учням з особливими потребами можливість переносити набуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє удосконаленню їхнього комунікативного досвіду.

Під час застосування різних форм інтерактивної діяльності учні з особливими потребами працюють у групі однолітків, де вони можуть досить вільно висловити свої думки, мобілізувати знання, проявити творчий, організаторський та лідерський потенціал. До роботи залучається ще й подвійна мотивація: мотив прояву особистості та самоствердження у групі та мотив досягнення колективної мети. Отже, більш продуктивно відбувається процес саморозвитку особистості учнів з особливими потребами.

Використання інтерактивних технологій на уроках, зокрема англійської мови, дає змогу стверджувати, що вони є засобом створення атмосфери доброзичливості і порозуміння, зникає почуття страху, підвищується активність, виникає упевненість у своїх силах, прагнення досягти успіху. Саме в такій атмосфері можна очікувати продуктивного засвоєння навчального матеріалу і формування та розвитку вмінь і навичок для його практичного використання, збагачення соціального та кому-

нікативного досвіду учнів з обмеженими можливостями, підвищення пізнавальної активності та мотивації навчання.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, використання інтерактивних технологій дає змогу зробити навчання цікавим, навчити формулювати власну думку, шукати компроміси, моделювати різноманітні соціальні ситуації, будувати взаємини в групі, поважати альтернативну думку, збагачувати соціальний досвід учнів з особливими потребами, розвивати навички самостійної творчої роботи.

Інтерактивні види роботи дають учням можливість переносити набуті раніше знання, сформовані вміння й навички на нові види діяльності та ситуації мовленнєвої взаємодії, що сприяє удосконаленню їхнього комунікативного досвіду.

Описані види інтерактивної навчальної діяльності учнів з особливими потребами у процесі оволодіння ними англійською мовою за своїм змістом і формами виконання сприяють удосконаленню не лише їхнього іншомовного комунікативного досвіду, а й успішній соціалізації.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні ресурсів інтерактивного навчання як одного з сучасних засобів оволодіння іноземною мовою у поєднанні з традиційними методами під час навчання студентів з особливими освітніми потребами.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобрицька В.І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти / В.І. Бобрицька // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5–6. – С. 7–11.
2. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України № 1324-18 від 05.06.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
3. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : [наук.-метод. зб.]. – К. : ФОП П.М. Придатченко, 2007. – 336 с.
4. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003. – С. 4–10.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А.А. Колупаєва. – К. : САММІТ-книга, 2009. – 272 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 28–36.



УДК 378.034:376.64

## МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-СИРИТ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ

Шишкова Є.Г., методист

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

У статті здійснено аналіз сутності морального виховання студентів-сирит у процесі формування їхньої суб'єктної позиції. Під моральним вихованням суб'єктів професійно-педагогічної діяльності розуміємо спосіб організації цілеспрямованої взаємодії суб'єктів і об'єктів на основі координації та вибору оптимальних форм і методів діяльності.

**Ключові слова:** моральне виховання, суб'єктна позиція, компоненти професійно-педагогічної діяльності, суб'єкт, соціально-педагогічна робота.

В статті осуществлен анализ сущности нравственного воспитания студентов-сирот в процессе формирования их субъектной позиции. Под нравственным воспитанием субъектов профессионально-педагогической деятельности понимаем способ организации целенаправленного взаимодействия субъектов и объектов на основе координации и выбора оптимальных форм и методов деятельности.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, субъектная позиция, компоненты профессионально-педагогической деятельности, субъект, социально-педагогическая работа.

Shishkova E.G. MORAL EDUCATION OF ORPHAN STUDENTS IN THE PROCESS OF FORMING THEIR SUBJECT POSITION

The article presents the analysis of the essence of moral education of orphan students in the process of forming their subject position. Under moral education subjects of vocational and educational activities understand the way the organization of purposeful interaction between subjects and objects based on coordination and selection of optimal forms and methods of activity.

**Key words:** moral education, subject position, components of professional pedagogical activity, subject, socio-pedagogical work.

**Постановка проблеми.** Підготовка кваліфікованого, високоморального фахівця вимагає здійснення цілеспрямованої освітньої роботи. Трансформації, що відбуваються в освітньому просторі, на перший план висувують проблему формування особистості студента як реального суб'єкта процесу власної життєдіяльності. Таке формування є ускладненим для молоді у непростих життєвих обставинах, до категорії якої належать, зокрема, сироти. В умовах глобалізації суспільства основним дієвим перетворенням суспільства у питаннях соціально-педагогічної допомоги захищеним верствам населення є розвиток особистості студента-сироти, створення умов для виявлення і розкриття його потенціалу, оскільки цей процес є визначальним критерієм його прогресивності.

Відзначимо, що у процесі формування майбутніх спеціалістів чільне місце посідає моральне виховання. Система перетворення змісту морального виховання пов'язана з якісною перебудовою педагогічних виховних відносин студентів-сирит на основі усвідомлення зміни їхніх ролей і функцій у суспільстві, у зв'язку зі зміщенням акценту у виховній роботі на розвиток суб'єктності особистості, педагогічну підтримку,

індивідуальний супровід і допомогу студентам-сиротам у вирішенні їхніх проблем, використання нових підходів у вихованні – акмеологічного, феноменологічного, герменевтичного, позиційного, синергетичного тощо.

Цей процес супроводжується загостренням у сучасній науці та практиці соціально-педагогічних суперечностей: між прагненням студентів-сирит досягти нового рівня життєвої самостійності і соціальної активності та жорстким тиском інформаційного простору; між створенням психолого-педагогічних умов для особистісно-орієнтованого морального виховання і руйнівними впливами соціуму на особистість, яка не має достатнього соціального досвіду. Тому проблема формування суб'єктності студента-сироти у процесі морального виховання набуває особливої актуальності й гостроти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що проблема формування суб'єктності особистості є предметом міждисциплінарних пошуків вітчизняних і зарубіжних учених та вивчалась у різних аспектах: як предмет філософського осмислення (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Вернадський, В. Зеньковський, М. Каган, А. Камю, Ж. Сартр, В. Соловйов, П. Флоренський,



Е. Фромм), психологічного вивчення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, А. Асмолов, А. Брушлінський, Л. Виготський, І. Зімня, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Петровський, К. Роджерс, С. Рубінштейн, В. Слободчиков), педагогічного аналізу (А. Бойко, І. Бех, Є. Бондаревська, П. Каптерев, А. Мудрик, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, Н. Щуркова).

Науково-теоретичною основою кожного дослідження стали висновки про психологічні особливості розвитку дітей-сиріт, які вивчають І. Дубровіна, В. Мухіна, А. Прихожан, Н. Толстих, І. Фурмакова та інші; педагогічні і соціально-педагогічні аспекти роботи з дітьми, що залишилися без піклування батьків, яким присвячені роботи Л. Байбородової, Н. Іванової, А. Нечаєвої, Л. Оліференко, Е. Чепурних, Т. Шульги та інших; питання соціалізації та навчання дітей-сиріт, адаптації випускників інтернатних закладів, які залишилися без батьків чи батьківського піклування, що розглядали О. Лебедев, О. Майоров, В. Золотухіна, Г. Сім'я та інші.

Усвідомлюючи важливість окремих завдань, сучасні дослідники у галузі педагогіки намагаються відповісти на такі питання: як активізувати навчальну діяльність студента; в яких умовах студент може інтенсифікувати власний розвиток. Проблема формування суб'єктності, що розвивається самим студентом і проявляється у діяльності, вже стала предметом уваги багатьох учених – як теоретиків, так і практиків.

У руслі окресленої суб'єктної парадигми професійно-педагогічну діяльність ВНЗ можна визначити як процес системної взаємодії педагога і студента з метою створення умов для максимальної самореалізації особистості майбутнього фахівця як суб'єкта успішної професійної діяльності за фахом.

**Постановка завдання.** Моральне виховання є одним із найважливіших компонентів професійно-педагогічної діяльності, тому основними цілями нашого дослідження є розкриття сутності, форм і методів морального виховання студентів-сиріт у контексті формування їхньої суб'єктної позиції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Погоджуючись із М. Фіцулою [7, с. 231], визначимо моральне виховання як виховну діяльність вищого навчального закладу, спрямовану на формування у студентів стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності.

Моральне виховання студента характеризує міру його розвитку і саморозвитку моральних цінностей, переконань, мо-

тивів, знань, умінь, почуттів і здібностей, що їх студент виявляє у різних ситуаціях морального вибору та моральної діяльності у порівнянні з тими високогуманними цінностями, принципами, правилами, які у сучасному соціокультурному середовищі прийнято вважати нормативними або ідеальними [5, с. 8].

Наголосимо, що у моральному вихованні поєднуються принципи і норми загальнолюдської моралі та національної моральної цінності.

Для дослідження проблеми формування суб'єктності студента-сироти важливо відзначити, що моральне виховання пов'язане з правовим вихованням. Поєднуючись, вони забезпечують формування культури людської поведінки. Студент є носієм певної моралі, виховується як в освітньому процесі, так і під час взаємодії із середовищем особистого буття. У зв'язку з цим, як відзначають П. Бенескул, С. Деркач [2, с. 161], важливу роль відіграють соціогуманітарні дисципліни, зокрема етика, бесіди на моральну тематику, зустрічі з видатними особистостями, читання художньої літератури, неухильне додержання правил внутрішнього розпорядку ВНЗ. Значний потенціал морального впливу на студентів мають студентські організації, клуби, гуртки за інтересами, здібностями тощо. Термін «суб'єктність» частіше використовується у психолого-педагогічній літературі, що дозволяє представити людину як організатора своїх дій, якому властиві цілеспрямованість, чіткі ціннісні орієнтації, зокрема щодо самовдосконалення і саморозвитку. Міра суб'єктності виявляється на основі відповідного виду активності, що розвивається особою у певний момент у певних обставинах [6].

Аналіз сучасної теорії і практики вищої школи конкретизує дещо інше, з нашого погляду, більш чітко і предметне розуміння суб'єктної позиції, що репрезентує студента як носія індивідуального, суб'єктного досвіду, який прагне розвивати власний потенціал. А отже, «суб'єкт» (студент) як носій певних особистісних якостей здатний перетворювати свою життєдіяльність із позиції успішного оволодіння обраною спеціальністю [3].

Часто у студентів-сиріт відсутній належний соціальний досвід, до складу якого належать детермінальні гуманістичні цінності. Це загальнолюдські цінності, які мають універсальне значення і необмежену сферу застосування (добро, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість).

Аналізуючи моральні якості, які необхідно формувати у студентів, враховують їх-



ній вплив на майбутню професійну діяльність та поведінку суб'єкта, їхню взаємодію і здатність до взаємодоповнення та взаємозбагачення. Наявність різних за функціями моральних якостей є своєрідним механізмом поєднання моральної свідомості і поведінки особистості. Спираючись на думку дослідників Н. Єфременко, Л. Іванова, Н. Монахова [7, с. 232], наведемо п'ять основних груп моральних якостей:

- світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, соціальна відповідальність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які в сукупності забезпечують громадянську спрямованість особистості студента-сироти; саме ці якості забезпечують зміст соціальних цінностей, які необхідно розвинути у студента в освітньому процесі;

- моральні якості, спрямовані на досягнення поставлених цілей: ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо; розвиваючи такі якості у студента-сироти, можемо досягнути формування у нього моральної свідомості;

- витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою; ці якості допомагають студентам-сиротам контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці;

- діловитість, уміння вибудовувати моральний досвід особистості; ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити увагу переважно на змісті вчинків;

- здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших; усе це сприяє самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості.

Сучасний стан вивчення проблеми морального становлення особистості визначається результатами досліджень не лише в педагогіці, а й у психології, соціології, філософії тощо. Питання морального виховання дітей та молоді досліджуються у працях І. Беха, Г. Васяновича, Н. Волкової, М. Красовицького, Л. Кулагіної, І. Лебідя, А. Макаренка, Е. Помиткіна, В. Сухомлинського та ін.

На думку відомих українських фахівців у галузі педагогіки (Н. Волкової, Г. Шевченка, В. Кременя, І. Беха, М. Євтуха, Н. Миропольської, І. Зязюна), настав час докорінно переглянути та переосмислити систему виховання, освіти і навчання, оновити зміст, форми і методи духовно-морального становлення особистості на основі гуманізації життєдіяльності учня, створити ефективні умови для самореалізації особистості у різних видах діяльності.

Відомий український учений І. Бех зазначає: «Мораль постає як практично-оцінний спосіб ставлення людини до дійсності, вона регулює поведінку людей із позиції ставлення принципового протиставлення добра і зла, належного і бажаного» [2, с. 123].

Вітчизняні педагоги І. Зязюн і Г. Сагач у книзі «Краса педагогічної дії» наголошують, що нинішнє покоління жителів планети, а отже, й ми з вами, має виконати особливу місію – гідно перейти з епохи раціоналізму до епохи духовності з приматом духовного над матеріальним, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людства і людини, бо духовно-моральна проказа породжує великі страждання і душевні муки, негативно позначається на житті суспільства, природи, призводить до панування егоїзму в політиці, нестримного прагнення до влади і збагачення, панування техносфери над ноосферою [4].

Під моральним вихованням суб'єктів професійно-педагогічної діяльності розуміємо спосіб організації цілеспрямованої взаємодії суб'єктів і об'єктів на основі координації та вибору оптимальних форм і методів діяльності. Форми і методи морального виховання розуміються як способи здійснення процедури формування суб'єктності студентів-сиріт. Методи можуть становити і методику, і бути окремим підходом до здійснення діяльності. Тому характеристика морального виховання професійно-педагогічної діяльності щодо формування суб'єктної позиції студентів-сиріт буде характеристикою її форм та методів.

Під формами роботи щодо становлення суб'єктної позиції студентів-сиріт ми розуміємо організаційну систему взаємодії між суб'єктами й об'єктами професійно-педагогічної діяльності (інформаційні, групові та масові форми роботи).

Узагальнення наукової теорії і досвіду дозволяє серед індивідуальних форм роботи студентів-сиріт виокремити вивчення особових справ, спостереження, діагностичні бесіди, консультації, тренінги тощо.

Індивідуальна робота дозволяє працювати над формуванням саме тих умінь і навичок, рис і якостей, які недостатньо розвинуті у конкретного випускника школи-інтернату чи іншого закладу для дітей-сиріт, який вступив до педагогічного ВНЗ.

Груповими формами є тренінгові заняття, бесіди, навчальні заняття, лекторії, зустрічі з фахівцями тощо. Досвід переконує, що групову роботу з формування суб'єктності майбутнього фахівця краще реалізувати як психолого-педагогічну програму для студентів-сиріт, що відповідає певним вимогам:



– співвідношення з рівнем розвитку вихованців, спрямованість на актуальні для вихованців проблеми (майбутня професійна діяльність, взаємини з новими друзями, вільний час, сексуальність тощо);

– активність (організація роботи, в якій студент-сирота є активним учасником);

– змістовність (діяльність має передбачати вирішення проблем студента-сироти);

– мотивація на основі зацікавленості, усвідомлення доцільності і важливості справи студентом.

Масові форми найчастіше представлені святами, тематичними вечорами в гуртожитку, конкурсами, змаганнями тощо, а їхні завдання пов'язані з адаптацією студента-сироти до нових умов, визначення свого місця у системі міжособистісних взаємин, формування досвіду поведінки у соціально-педагогічному середовищі тощо.

Під методами формування суб'єктності студентів-сиріт ми розуміємо сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей особистості, забезпечення конструктивної діяльності щодо зміни чи побудови життєвої або психолого-професійної ситуації, розв'язання проблем і досягнення різноманітних професійних цілей та завдань суб'єкта щодо власного особистісного і професійного становлення.

З урахуванням результатів проведеного дослідження методи формування суб'єктної позиції студента-сироти умовно можна розділити на три групи:

I група – методи соціально-педагогічної діагностики (визначення соціального статусу студента-сироти);

II група – методи соціально-педагогічної роботи (допомога студентам у їхній соціалізації, усвідомленні себе суб'єктом діяльності);

III група – корекційні методи (профілактика і корекція свідомості, поведінки і діяльності).

Досліджуючи феномен суб'єктності, ми зробили висновок, що позитивний вплив на її формування мають майже всі новітні педагогічні технології, що використовуються викладачами вищої школи. Важливим тут є намір самого викладача розвивати суб'єктну позицію студента, який не завжди готовий адекватно оцінити себе, продемонструвати готовність діяти, об'єктив-

но оцінити процес власного професійного становлення тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** Загалом проведене дослідження створює підстави для визначення морального виховання студентів-сиріт у процесі формування їхньої суб'єктної позиції, сутність якого полягає у тому, що процес розвитку суб'єктності студентів забезпечує сукупність форм (інформаційні, групові та масові) і методів (соціально-педагогічної діагностики, соціально-педагогічної роботи, корекційні) роботи.

Практика переконає, що ідеальним результатом соціально-педагогічної роботи зі студентами-сиротами у ВНЗ як майбутніми педагогами є активізація їхньої самодіяльності у процесі професійного й особистісного становлення.

Важливе місце при цьому посідає можливість залучення ресурсів як викладачів, так і інших фахівців, котрі здатні професійно займатися проблемами дітей-сиріт, будувати траєкторії їхнього власного і професійного розвитку.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка інтерактивних форм і методів морального виховання студентів-сиріт у процесі формування їхньої суб'єктної позиції.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенескул П. Моральне виховання студентів / П. Бенескул, С. Деркач. // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2012. – № 40. – С. 158–162.
2. Бех І.Д. Виховання сучасної вузівської молоді / І.Д. Бех // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. – К. : Знання, 2000. – 520 с.
3. Годник С.М. Характеристика своеобразной сущности педагогической деятельности / С.М. Годник // Страница современной педагогики: диалог теории и практики ; под ред. С.М. Годника. – Воронеж : ВОИПКРО, 1998. – С. 37–58.
4. Збірка методичних матеріалів з організації виховної роботи в ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» / за ред. А.Ф. Павленка. – К. : КНЕУ, 2008. – 69 с.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К., 1997. – 267 с.
6. Осницький А.К. Технология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. – М. – Нальчик : Эль-ФА, 1996.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.



## СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.147:811.124:371.64/.69:004

### ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА: ЕТАПИ ДІАГНОСТУВАННЯ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ

Балалаєва О.Ю., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри української та класичних мов  
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті наведено характеристики аналітичної стадії проектування електронного посібника, описано її основні етапи: діагностування та цілепокладання. На прикладі проектування електронного посібника з латинської мови для студентів-ветеринарів розкрито процедури виявлення педагогічної проблеми на основі діагностики цільової групи, визначення мети проектування та призначення електронного посібника для розв'язання або мінімізації виявленої проблеми на основі рефлексії нормативно заданих цілей і змісту навчальної дисципліни. У визначенні цілей проектування застосовано методику SMART.

**Ключові слова:** проектування, електронний посібник, аналітична стадія, діагностування, цілепокладання.

В статье приведены характеристики аналитической стадии проектирования электронного пособия, описаны ее основные этапы: диагностирование и целеполагание. На примере проектирования электронного пособия по латинскому языку для студентов-ветеринаров раскрыты процедуры выявления педагогической проблемы на основе диагностики целевой группы, определения цели проектирования и назначения электронного пособия для решения или минимизации выявленной проблемы на основе рефлексии нормативно заданных целей и содержания учебной дисциплины. В определении целей проектирования применена методика SMART.

**Ключевые слова:** проектирование, электронное пособие, аналитическая стадия, диагностирование, целеполагание.

Balalaieva O.Yu. DESIGN OF ELECTRONIC TEXTBOOK: DIAGNOSIS AND GOAL-SETTING STAGES

The article deals with characteristics of the analytical stage of electronic textbooks design and its main phases: diagnosis and goal-setting. Some procedures for identifying pedagogical problems based on diagnosis of the target group, defining the purposes of design and electronic textbook to solve or minimize the identified problem based on reflection of tasks and content of the academic discipline by the example of designing of Latin language electronic textbook for veterinary students are described. For design goal setting the SMART method is applied.

**Key words:** design, electronic textbook, analytical stage, diagnosis, goal-setting.

**Постановка проблеми.** На основі аналізу тенденцій у навчанні латинської мови в аграрних ВНЗ протягом останніх років констатовано значне скорочення годин, що відводяться навчальними планами на вивчення цієї дисципліни. Зокрема, порівняно з 2010 р., загальну кількість годин, відведених на вивчення латини студентами-ветеринарами, зменшено на 33%, а кількість аудиторних годин – на 15%. Разом із тим зазначені у чинній програмі навчальної дисципліни «Латинська мова» завдання, зміст дисципліни та вимоги до студента по завершенню курсу залишилися незмінними, що зумовлює виникнення невідповідності обсягу матеріалу, що підлягає засвоєнню, і відведеного на це часу. Ця проблема загострюється в умовах впровадження в навчальну практику нових Галузевих стандартів вищої освіти, що базуються на

компетентнісному підході, орієнтованому на нові цілі професійної підготовки, спрямовані на формування професійної компетентності фахівця.

Аналіз успішності навчання латини студентів-ветеринарів протягом останніх років відбиває зазначені проблеми. За результатами підсумкового контролю 8% студентів не виявили достатніх знань програмного навчального матеріалу і не допущені до підсумкової атестації, ще 12% продемонстрували низький рівень знань, умінь і навичок, отримавши на заліку мінімальну оцінку, середній рівень продемонстрували 56%, високий рівень знань, умінь і навичок продемонстрували 24% студентів.

Із метою з'ясування причин невисоких результатів успішності студентів, діагностики різних аспектів мотивації вивчення латинської мови було проведено анкетуван-



ня. За результатами анкетування, серед студентів першого курсу факультету ветеринарної медицини у вивченні латини домінує середній рівень внутрішньої мотивації.

Аналіз даних дослідження підтвердив необхідність пошуку шляхів оптимізації навчання латини, одним з яких може бути модернізація засобів навчання, розроблення і впровадження сучасних електронних посібників, які частково брали б на себе функції викладача, не обмежували студента у часі, необхідному для розуміння навчального матеріалу, містили більшу кількість роз'яснень конкретних прикладів. Проектування електронного посібника починається з аналітичної стадії, що складається з етапів діагностування та цілепокладання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні ідеї педагогічного проектування обґрунтовано у працях В. Безрукової, В. Бикова, В. Докучаєвої, О. Заір-Бек, Л. Гризун, І. Колеснікової, Ю. Машбиця, Н. Суртаєвої, Н. Яковлевої та ін. Теоретичні та практичні аспекти створення електронних підручників і посібників висвітлено у дослідженнях Л. Білоусової, В. Вембер, В. Волинського, Л. Гризун, Ю. Жука, Т. Каменєвої, Л. Карташової, О. Красовського, В. Мадзігона, О. Моргуна, О. Муковоза, В. Осадчого, С. Ракова, С. Христочевського. Проте більшість наукових розвідок проводилося на прикладі технічних, математичних і природничих дисциплін. Детально цю проблему розглянуто в авторському дисертаційному дослідженні та низці статей [1; 2].

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в описанні етапів та характеристик аналітичної стадії проектування електронного посібника.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діагностування чи моніторинг цільової групи є необхідним етапом проектування електронного посібника. Водночас діагностується не лише успішність цільової групи, а й спрямованість і рівень навчальної мотивації, наявність потреби у використанні електронних засобів навчання.

У сучасній педагогіці розроблено критерії необхідності, можливості та доцільності використання засобів на основі інформаційних технологій у навчальному процесі: потреба в їх використанні виникає, коли виконання людиною дій, необхідних для досягнення поставленої педагогічної мети, виявляється складним в реалізації або неефективним, а інші заходи з підвищення ефективності діяльності не забезпечують розв'язання завдань навчання на потрібному рівні; можливість з'являється, коли функції, що виконуються людиною, можуть

бути формалізовані й адекватно відтворені за допомогою технічних засобів; а доцільність визначається мірою досягнення педагогічної та методичної ефективності порівняно з традиційними формами навчальної діяльності, а також у плані їх доповнення та модернізації [3, с. 68].

Результати аналізу реальної навчальної ситуації дають змогу констатувати проблему, що полягає в недостатній ефективності процесу навчання латинської мови студентів-ветеринарів через дефіцит навчального часу, який відводиться на вивчення дисципліни, часткового забезпечення студентів навчальною літературою та інших факторів, що підтверджує необхідність і доцільність проектування, розроблення та застосування нових засобів навчання, зокрема електронного посібника.

За визначеннями, що пропонуються в педагогічних словниках, поняття «ефективність» найчастіше тлумачиться як синонім результативності, якості та дієвості і визначається як ступінь реалізації навчальних цілей порівняно із заданими або можливими; міра відповідності, збігу реально досягнутих результатів та цілей, передбачених навчальною програмою [4].

У технічних дисциплінах ефективність трактується як продуктивність використання ресурсів у досягненні мети, як властивість певного процесу, зумовлена його якістю та кількістю засобів, що беруть участь у процесі, а також конкретною ситуацією. Ефективність характеризується співвідношенням між отриманим сумарним ефектом та сумарними витратами на створення і використання засобів, що беруть участь у процесі, на його організацію та здійснення.

У широкому сенсі ефективність розуміється як спроможність (здатність) досягти необхідного або бажаного результату з найменшою затратою часу і зусиль, як інтегральний показник якості реагування, що пов'язує якість поведінки з витратами ресурсів системи [5]. Важливими в цих визначеннях є такі семи: відповідність результату меті, характеристика процесу, оптимальність ресурсозатрат, важливість часового фактора. Імплицитно в них присутні семи вибору і порівняння альтернатив.

У контексті цього дослідження ефективність тлумачиться як властивість процесу навчання, що характеризується ступенем відповідності досягнутих реальних результатів поставленим навчальним цілям з оптимальними затратами часу, зусиль і засобів.

Отже, у функціонуванні реальної системи констатовано конкретну педагогіч-



ну проблему, зумовлену невідповідністю наявного стану навчання латинської мови потрібному. З метою розв'язання цієї проблеми прийнято рішення про проектування нової системи. За постулатами системного аналізу, синтезована система і є моделлю нової реальної системи, вивчення якої дає змогу провести оцінювання ступеня зняття проблеми та прийняти рішення про досягнення мети дослідження [6].

Визначена мета проектування системи – підвищення ефективності навчання латини студентів аграрних ВНЗ за допомогою електронного посібника – є глобальною. Це ідеальний образ майбутнього результату, модель бажаного майбутнього, яка потребує подальшої конкретизації на основі декомпозиції.

У теорії системного аналізу описано закономірності формування структури цілей, однією з яких є залежність способу подання структури цілей від стадії пізнання системи чи процесу. Так, в ієрархічній структурі під час переходу з верхнього рівня на нижній відбувається своєрідний зсув від цілі-напрямку до конкретних цілей, які на нижньому рівні ієрархії можуть виражатися у формі очікуваних результатів конкретної роботи із вказівкою критеріїв оцінювання її виконання, коли критерії верхніх рівнів ієрархії можуть виражатися як загальні вимоги (наприклад, «підвищити ефективність»). Цілі нижчого рівня можна розглядати як засоби досягнення цілей вищого [6, с. 58]. Водночас необхідно враховувати, що за одним із принципів системного аналізу постулюється абсолютний пріоритет кінцевої цілі над проміжними.

У цьому дослідженні цілепокладання здійснюється на основі компетентнісного і діяльнісного підходів.

На думку В. Бикова, формулювання цілей навчання передбачає створення системи цілей, тобто поступове формування через моделі навчальної діяльності характерних рис діяльності професійної – компетенції (кінцевого результату). Важливою процедурою на етапі цілепокладання є створення дерева підцілей і визначення їх взаємовпливу, для чого необхідне уточнення переліку цілей навчання (задля досягнення яких і розробляється навчальний матеріал) і визначення способів, що дають змогу продемонструвати успішність навчання за допомогою створених навчальних матеріалів. Як зауважують дослідники, явно задані цілі навчання є основою для розроблення змісту навчального матеріалу, добору джерел і методів навчання [7, с. 44–46].

На думку Л. Гризун, дидактичні процедури етапу цілепокладання містять аналіз

структури діяльності фахівця, визначення типових завдань його професійної діяльності, на основі чого виділяються «вузлові точки», навколо яких має концентруватися навчальний матеріал [8, с. 18].

Отже, важливими джерелами цілепокладання як компонента проектування, крім діагностики цільової групи є рефлексія нормативно заданих цілей і змісту, фіксованих у Галузевих стандартах вищої освіти (далі – ГСВО) і програми навчальної дисципліни. Домінантою концепції проектування є цілі професійної підготовки, що можуть розглядатися як орієнтири функціонування і розвитку проектованої системи, визначають структуру змісту навчання і вектор навчального процесу.

Цілі підготовки фахівця відбиваються у ГСВО, зокрема в його складовій частині – освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра у галузі знань «Ветеринарія» напряму підготовки 6.110101 «Ветеринарна медицина» [9]. Здатність використовувати латинську ветеринарну термінологію у професійній діяльності (КІ.03), яка разом зі знанням іншої мови (КІ.02), навичками роботи з комп'ютером (КІ.04) становлять ядро інструментальних компетенцій, можуть розцінюватися як нормативно задані орієнтири проектування електронних посібників із латини.

Визначені у ГСВО цілі конкретизуються у програмі навчальної дисципліни «Латинська мова» для підготовки фахівців ОКР «Бакалавр» напряму 6.110101 «Ветеринарна медицина» у ВНЗ II–IV рівнів акредитації, згідно з якою метою цієї дисципліни є «вироблення навичок грамотного використання студентами латинської анатомічної, гістологічної, клінічної та фармацевтичної термінології» [10]. Завданнями курсу визначаються формування мовної компетенції з метою розуміння та кращого засвоєння спеціальних медичних дисциплін (анатомія, гістологія, біологія, фармакологія, клініка etc.), в яких використовується латинська термінологія, а також ознайомлення з системою граматики та лексики латинської мови, що, у свою чергу, сприятиме успішному вивченню іноземних мов.

На основі аналізу зазначених джерел розроблено дерево навчальних цілей (рис. 1), яке слугуватиме базою для визначення цілей проектованого електронного посібника.

На верхньому рівні знаходиться загальна мета – формування здатності використовувати латинську ветеринарну термінологію у професійній діяльності, що у ГСВО визначається як інструментальна компетенція.

На рівні програми навчальної дисципліни мету конкретизовано як «формування





навичок грамотного використання латинської анатомічної, гістологічної, клінічної та фармацевтичної термінології», що зумовлює розвиток мовної компетенції студента. Декомпозиція зазначеної мети призвела до виділення оперативних цілей формування орфоепічних, орфографічних, граматичних навичок та навичок перекладу, що розглядаються як складові частини мовленнєвої та мовної компетенцій. Якщо вивчення живої іноземної мови фокусується на чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, письмі й читанні), то в навчанні латини, яка є мертвою мовою, встановлено певні обмеження у формуванні мовленнєвої та мовної компетенцій. Мовленнєва компетенція реалізується на рівні читання і письма, а мовна – на рівні знань орфоепічних, орфографічних, лексичних та граматичних норм, основних мовних законів і правил побудови термінів.

З метою проектування цілей електронного посібника і визначення його призначення в окресленій зоні оперативних навчальних цілей необхідно обрати пріоритетну. Аналіз результатів контрольних заходів із латинської мови і даних опитування студентів доводить, що більше складнощів виникає у студентів з оперативністю набутих знань. За даними анкетування, більшість студентів хотіла б мати додаткові можливості для самоперевірки знань з латини та тренування навичок перекладу термінів, а серед електронних засобів навчання віддали перевагу електронним словникам і підручникам.

З урахуванням об'єктивних (забезпеченості студентів навчальними матеріалами, стану успішності та навчальної мотивації, нормативно заданих цілей з окресленими пріоритетами у формуванні компетенцій) і суб'єктивних (преференції студентів) факторів визначено пріоритетну педагогічну мету проєктованого електронного посібника – допомогти у формуванні навичок ана-

лізу і перекладу ветеринарних термінів – та другорядні цілі – структуризація змісту навчання латини, підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення латинської ветеринарно-медичної термінології, створення комфортних умов комп'ютерної підтримки традиційних технологій навчання латини та ветеринарної термінології.

За методикою SMART ціль має бути: конкретною (*specific*), вимірною (*measurable*), досяжною (*achievable*), релевантною/реальною (*relevant/realistic*) і обмеженою за часом (*time-bound*). Важливим атрибутом цілі є її вимірність, тобто ціль має відповідати вимогам діагностичності й інструментальності, що передбачають визначення критеріїв і показників оцінювання досягнення запланованого результату за допомогою певного інструментарію діагностування. На основі положень компетентнісного і діяльнісного підходів визначено загальні критерії ефективності навчання латини за розробленою методикою, що передбачає використання електронного посібника: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний із відповідними показниками, встановлено рівні ефективності (низький, середній, високий).

Як зауважує Н. Яковлева, підвищення ефективності здійснюється, в основному, через економію часу і ресурсів та підвищення рівня розв'язання ключової проблеми, проте воно не може бути нескінченним, кожен проєкт має свій середній рівень ефективності, суттєві зміни якого без кардинальних трансформацій сутності і змісту проєкту неможливі. Цей рівень визначається якістю проєктувального процесу та об'єктивними початковими показниками, зумовленими особливостями конкретної педагогічної проблеми [11, с. 84–91]. Тому за глобальний ефективний результат приймаємо зрушення в мотиваційній, когнітивній і діяльнісній сферах студента стосовно навчання латини з низького і середнього

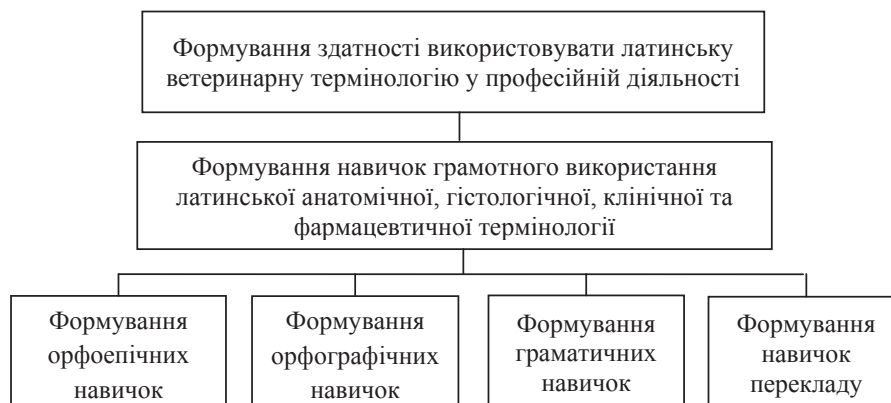


Рис. 1. Дерево навчальних цілей дисципліни «Латинська мова»



на середній, або середній і високий рівні. Основним інструментарієм для оцінювання досягнення цілей обрано анкетування (за мотиваційним критерієм) і тестування (за когнітивним і діяльнісним критеріями).

Досяжність цілі підвищення ефективності навчання зумовлена властивостями електронних посібників, використання яких створює передумови для економії часу щодо пошуку навчальної інформації, збільшує швидкість переказу, забезпечує нові можливості для самоперевірки та самоконтролю знань із граматики та терміноворення, стимулює студента до опанування складного термінологічного матеріалу; релевантність підтверджена даними аналізу і діагностики реальної ситуації у навчанні.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, на аналітичній стадії проектування електронного посібника здійснюються аналіз реальної ситуації в навчальній практиці стосовно конкретної дисципліни, діагностика або моніторинг цільової групи, цілепокладання; виявляються суперечності та визначається проблема; проводиться дослідження об'єкта проектування і виділення в ньому предмета проектування; констатуються можливість, необхідність і доцільність створення електронного посібника; визначається його загальне призначення; формулюється глобальна мета проектування електронного посібника та ідеальний кінцевий результат.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балалаєва О.Ю. Проектування електронних посібників з латинської мови для вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» / О.Ю. Балалаєва ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2016. – 269 с.

2. Балалаєва О.Ю. Структурно-організаційні та процесуально-організаційні характеристики проектування електронних освітніх / О.Ю. Балалаєва // Інформаційні технології і засоби навчання, 2016. – Т. 54. – № 4. – С. 108–117 ресурсів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/Yuu/Downloads/1441-5718-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Yuu/Downloads/1441-5718-1-PB%20(3).pdf).

3. Гуржій А.М. Засоби навчання : навч. посібник для студ. вузів та слухачів підвищ. кваліфікації / А.М. Гуржій, Ю.О. Жук, В.П. Волинський. – К. : ІЗМН, 1997. – 208 с.

4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

5. Коваленко І.І. Вступ до системного аналізу : [навч. посібник] / І.І. Коваленко, П.І. Бідюк, О.П. Гожий. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2004. – 148 с.

6. Горбань О.М. Основи теорії систем і системного аналізу : [навч. посіб.] / О.М. Горбань, В.Є. Бахрушин. – Запоріжжя : ГУ ЗІДМУ, 2004. – 204 с.

7. Технологія створення дистанційного курсу : [навч. посіб.] / за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.

8. Гризун Л.Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.Е. Гризун. – Харків, 2009. – 38 с.

9. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напряму підготовки 6.110101 «Ветеринарна медицина» : галузь знань 1101 «Ветеринарія» / МОН України ; В.К. Костюк, М.І. Цвіліховський, В.Б. Духницький та ін. – Вид. офіц. – Київ : [б. в.], 2011. – 76 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти).

10. Латинська мова : програма навч. дисц. для підготовки фахівців ОКР «бакалавр» напряму 6.110101 «Ветеринарна медицина» у ВНЗ II–IV рівнів акредитації / підгот. : І.В. Карбовнік, М.Ф. Падура, С.П. Гриценко. – К. : Аграрна освіта, 2011. – 18 с.

11. Яковлева Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты / Н.О. Яковлева. – М. : АТиСО, 2002. – 194 с.



УДК 372.853

## ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В АГРОТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Барканов А.Б., аспірант

*Бердянський державний педагогічний університет*

Проведено анкетування студентів агротехнологічних коледжів із метою виявлення актуальних питань щодо підвищення інтересу до вивчення фізики. Запропоновано професійно спрямований проект для підвищення мотивації до вивчення фізики. Проаналізовано готовність і бажання студентів займатися професійно спрямованими проектами. Підготовлено результати впровадження проектних технологій професійних дисциплін «Радіометричний контроль виробництва» та фізики.

**Ключові слова:** професійна спрямованість, агротехнологічна освіта, фізика, метод проектів, проектні технології, радіометричний контроль галузі.

Проведено анкетирование студентов агротехнологических колледжей с целью выявления актуальных вопросов повышения интереса к изучению физики. Предложено профессионально направленный проект для повышения мотивации к изучению физики. Проанализированы готовность и желание студентов заниматься профессионально направленными проектами. Подготовлены результаты внедрения проектных технологий профессиональных дисциплин «Радиометрический контроль производства» и физики.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, агротехнологическое образование, физика, метод проектов, проектные технологии, радиометрический контроль отрасли.

Barkanov A.B. APPLICATION OF TECHNOLOGIES OF PROJECT IN STUDYING OF PHYSICS IN AGROTECHNOLOGICAL COLLEGES

A survey of college students agrotechnological to identify current issues to raise interest in the study of physics. A professional project aims to increase the motivation to study physics. Analyzed the readiness and willingness of students to engage professionally oriented projects. Prepared result of project technology professional disciplines "Radiometric production control" and physics.

**Key words:** professional orientation, agrotechnological education, physics, project method, project technology radiometric control industry.

**Постановка проблеми.** Сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних робітничих кадрів із технологічно складних та інтегрованих професій, у яких рівень інтелектуалізації праці є досить високим. Підготовка спеціаліста має забезпечувати його продуктивну діяльність в організаціях усіх форм власності, високу професійну мобільність.

У Законі України «Про вищу освіту» передбачається сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя.

Загальноновизнаним є те, що професійна освіта не може бути відокремленою від базових предметів, на які вона опирається. Адже базові інтелектуально-креативні характеристики майбутнього спеціаліста агротехнологічної галузі закладаються на основі загальноосвітніх дисциплін.

Одними з основних задач викладачів коледжу є навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями, сформувати потребу в навчанні впродовж життя [4, с. 3].

Аналіз навчальної програми з фізики для студентів I курсу агротехнологічних коледжів показав, що на вивчення дисципліни

відведено обмежену кількість практичних занять, що суттєво впливає на формування практичних і професійних навичок майбутнього спеціаліста.

Фізика є фундаментальною основою для вивчення дисциплін професійної підготовки в агротехнологічних коледжах. Тому для забезпечення високої якості фахової підготовки студентів необхідна подальша розробка і вдосконалення методів професійно спрямованих проектів під час вивчення фізики.

Сьогодні метод проектів є одним з ефективних методів практично орієнтованої технології навчання, що дозволяє раціонально поєднувати теоретичні знання і їх практичне застосування для вирішення конкретних проблем у майбутній професійній діяльності випускників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням проблем, пов'язаних із підвищенням якості фахової підготовки за рахунок включення у навчальний процес із фізики професійно спрямованого матеріалу, займалися П. Атаманчук, І. Богданов, С. Гончаренко, Л. Збаравська, А. Касперський, І. Козловський, В. Максимова, С. Пастушенко, В. Сергієнко, В. Торчук, Г. Шишкін та інші.



Розробку методу проектів у навчальному процесі здійснювали Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кілпатрик, В. Монда, А. Папандреу, Е. Полат, Д. Снезден, А. Усова. Метод проектів досліджували українські вчені К. Баханов, Ю. Женжера, Т. Кручиніна, С. Одайник, О. Пехота, Н. Поліхун, М. Роздобудько, Н. Стучинська.

У навчальному процесі метод проектів було вперше застосовано в ХХ столітті у США під назвою «метод проблем». Становлення методу проектів у вітчизняній загальноосвітній школі розпочався у 20-х рр. ХХ століття. У вітчизняній педагогіці внаслідок непослідовного використання ідеї методу проектів у 1931 році постановою ЦК ВКП(б) були засуджені. У 60–70-х рр. у США розгорнулася критика методу проектів, застосування якого призвело до зниження рівня теоретичних знань учнів загальноосвітніх шкіл з основ наук [1].

Метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована на застосування і набуття нових знань. Активне включення студента у створення тих чи інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. У методі проектів як педагогічній технології знайшов своє втілення комплекс ідей Дж. Дьюї: дитинство для дитини – це не період підготовки до майбутнього життя, а повноцінне життя, тому освіта повинна базуватися на тому, що гостро необхідно дитині сьогодні, на проблемах його реального життя; будь-яка діяльність із дітьми, зокрема навчання, повинна будуватись з урахуванням їхніх інтересів, потреб, ґрунтуючись на особистому досвіді дитини. Ця концепція актуальна для агротехнологічних коледжів під час вивчення фізики.

На основі визначень Г. Голуб, О. Чуракова [2, с. 14], В. Гам і А. Філімонова [7], С. Гончаренка [3, с. 205], Н. Поліхун [6], О. Коберника [5] можемо зробити висновок, що професійно спрямований проект із фізики – це форма навчально-пізнавальної активності, яка обмежена в часі і представлена у вигляді заходів, спрямована на вирішення проблем майбутньої професійної діяльності за допомогою знань із фізики, передбачає отримання очікуваних результатів шляхом вирішення пов'язаних із метою завдань, забезпечена необхідними ресурсами і відбувається під постійним контролем викладача.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз запропонованої методики використання професійно-орієнтованих проектів із фізики як засобу підвищення фахової спрямованості навчання студентів агротехнологічних коледжів на прикладі інтеграції

професійних дисциплін «Радіометричний контроль виробництва» та фізики.

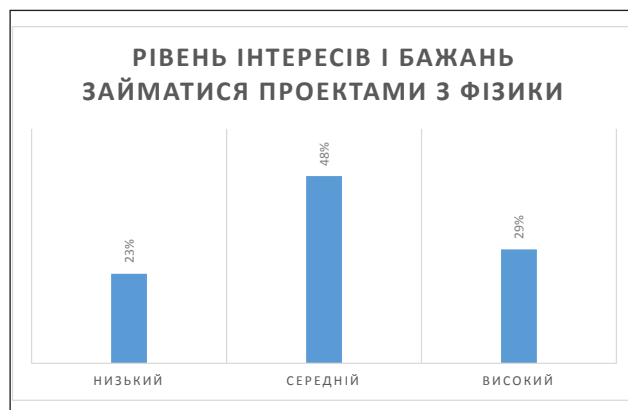
**Методи дослідження.** Було проведено анкетування і тестування студентів із метою виявлення їхнього ставлення до використання професійно-спрямованих проектів під час вивчення фізики. Здійснено експериментальне навчання студентів щодо дослідження природної радіоактивності для деяких типів рослин і дерев під час вивчення фізики методом проектних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виходячи з аналізу літератури, встановлено, що проектна діяльність посідає чільне місце в навчальному процесі з фізики. Специфіка викладання фізики в агротехнологічних коледжах створює сприятливі умови для використання проектної технології з урахуванням майбутньої професії.

Серед студентів коледжів агротехнологічного напрямку (ВСП «Бердянський коледж ТДАТУ», ВСП «Ногайський коледж ТДАТУ», ВСП «Оріхівський коледж ТДАТУ», Стрийський коледж Львівського НАУ) було проведено анкетування, метою якого було виявлення ставлення студентів до професійно спрямованої проектної роботи з фізики.

Результати анкетування засвідчили, що 23% студентів не мають інтересу до проектної роботи, 48% мають середній рівень мотивації, 29% – високий рівень бажання займатися проектними роботами з фізики (рис. 1).

Виходячи з аналізу анкетного опитування у ВСП «Бердянський коледж ТДАТУ», студентам було запропоновано професійно спрямований проект із фізики під час вивчення розділу «Атомна та ядерна фізика». Фаховою дисципліною було обрано «Радіометричний контроль виробництва».



**Рис. 1. Бажання студентів займатися професійно спрямованими проектами з фізики**



Метою роботи є ознайомлення студентів з явищем природної радіоактивності для деяких сільськогосподарських рослин та дерев за допомогою лабораторного дозиметра, секундоміра.

Обладнання проектною роботи: зразки золи.

Результати дослідження. В експериментальному дослідженні брали участь студенти I курсу ВСП «Бердянський коледж ТДАТУ». Проект був спрямований на формування у студентів умінь і навичок – рефлексивних, пошукових, комунікативних, презентаційних.

На початковому етапі дослідження студенти визначили інтенсивність випромінювання природного фону. Далі визначили інтенсивність випромінювання, створеного золою дерева та золою кам'яного вугілля. Результати дослідження представлено на порівняльній діаграмі радіоактивності.

Інтенсивність випромінювання заміряли протягом однієї хвилини 5 разів для кожного із зразків.

Студентами було встановлено, що найбільшу кількість імпульсів було отримано для золи кам'яного вугілля (рис. 2).

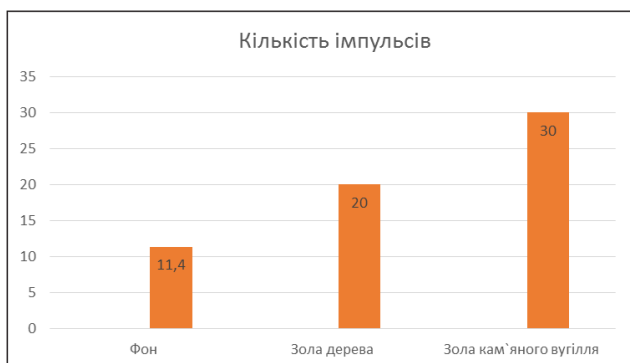


Рис. 2. Результати проектного дослідження

Результати проекту були представлені на Днях науки у Бердянському державному педагогічному університеті.

З огляду на практику використання методу проектів нами були запропоновані такі рекомендації:

– під час планування проектною роботи необхідно брати до уваги майбутній фах студентів;

– для виконання проектного завдання необхідно використовувати додаткові позанавчальні години;

– у ВНЗ I – II рівнів акредитації потрібно залучати студентів до проектною роботи з урахуванням інтересу до вивчення предме-

та. Адже не всі студенти цікавляться фізикою, набуття нових знань із предмета для них не актуальне, вони вважають, що знання з фізики не стануть їм у пригоді у реальному житті [1].

**Висновки з проведеного дослідження.** Ефективність методу проектів полягає в особистісно орієнтованому підході до організації навчальної діяльності молодших спеціалістів, яка враховує їхні вікові особливості, рівень розумового розвитку, типу мислення, творчих здібностей щодо виконання проектною діяльності.

Під час його використання було створено умови, за яких майбутні агротехнологи змогли самостійно здобути нові знання з різних джерел, виробити навички використання набутих знань із фізики для розв'язання практичних завдань із фахової дисципліни; сформовано комунікативні та дослідницькі вміння; розвинуто творчі здібності; підвищено мотивацію до вивчення фізики; пристосовано зміст навчання до потреб студентів.

Подальших досліджень потребує вдосконалення методу професійно спрямованих проектних технологій на основі інтеграції фізики з іншими дисциплінами фахової підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Барканов А.Б. Застосування методу проектів у професійно орієнтованому навчанні фізики в агротехнологічних коледжах / А.Б. Барканов // Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – Вип. 10. – Ч. 2. – 185 с. – С. 31–35.
2. Голуб Г.Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. – Самара, 2003. – 234 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Домінський О.С. Практико-орієнтована освіта / О.С. Домінський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 197.
5. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1995. – 218 с.
6. Поліхун Н.І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектною технології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : пед. 13.00.02 / Н.І. Поліхун ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
7. Филимонов А.А. Организация проектною деятельности : [учеб.-метод. пособ.] / А.А. Филимонов, В.И. Гам. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2005. – 256 с.



УДК 377:316.334

## КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ «УМІННЯ ВЧИТИСЯ» В ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЯХ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дика Н.Д., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри початкової освіти  
ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»

У статті порушено питання формування ключової компетентності «уміння вчитися» в процесі запровадження інноваційних технологій навчання математики в початковій школі. Виокремлено інноваційні освітні технології, які характеризовано за абсолютною новизною, а саме авторські системи навчання, та здійснено спробу їх порівняння задля відповіді на питання реалізації компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** ключова компетентність «уміння вчитися», інноваційні освітні технології, початкова школа, вивчення математики, авторські навчальні програми.

В статье затронут вопрос формирования ключевой компетентности «умения учиться» в процессе внедрения инновационных технологий обучения математике в начальной школе. Выделены инновационные образовательные технологии, которые охарактеризованы по абсолютной новизне, а именно авторские системы обучения, и сделана попытка сравнить их с целью ответить на вопрос о реализации компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** ключевая компетентность «умение учиться», инновационные образовательные технологии, начальная школа, изучение математики, авторские учебные программы.

Dyka N.D. THE KEY COMPETENCE „LEARN TO LEARN“ IN INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGY OF MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

This article was written about forming the key competence „learn to learn“ in the process of introducing innovative learning technologies in primary school. Innovative educational technologies were singled out and characterized by absolute novelty, namely author's teaching systems and attempted to compare them with the aim of answering the question of implementing a competence-based approach.

**Key words:** the key competence „learn to learn“, innovative educational technologies, primary school, study of mathematics, author's learning programs.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з тим, що на часі обговорення нової концепції початкової освіти на різних освітянських щаблях та оновлення навчальної програми з предметів початкової освіти, вчителі початкової школи повинні бути мобільними і готовими до цих змін, за яких в учнів повинні формуватися предметні компетентності як сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності та ціннісних ставлень у конкретних ситуаціях, загальнонавчальні уміння і навички та ключові компетентності, сформовані в процесі навчання всіх предметів [1, с. 3–4]. У діючому державному стандарті базової початкової освіти (надалі – ДСПЗО) в освітній галузі «Математика» визначено, що метою навчання математики є формування предметної математичної та ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі. Найголовнішою ключовою компетентністю є вміння вчитися, і сформувати її без переорієнтування традиційної парадигми освіти неможливо, тому так необхідне запровадження в освітній процес таких інноваційних технологій навчання, які будуть спрямовані на формування цієї ключової компетентності та предметних компетент-

ностей, зокрема в процесі вивчення математики.

**Стан дослідження.** Окреслимо, що питання інноваційних підходів в освіті турбує науковців і практиків вже близько двох десятиріч, проте воно залишається актуальним і на сучасному етапі перебудови початкової освіти. У напрямку дослідження інноваційних технологій навчання працює плеяда таких науковців, як І. Бех, І. Дичківська, І. Дівакова, М. Гриньова, Л. Коваль, О. Кодлюк, О. Кондратюк, А. Нісімчук, О. Онопрієнко, О. Падалка, О. Пехота, О. Савченко та інші.

Аналіз питання ефективності інноваційних навчальних технологій в освітній галузі «Математики» ДСЗПО знаходимо в працях таких визначних методистів, як Н. Істоміна, С. Логачевська, О. Митник, І. Палієва, Т. Пушкарьова, О. Скворцова, Т. Фадеева та інші. Активно впроваджуються інноваційні авторські програми з початкової математичної освіти, що довели свою ефективність, такі як Науково-педагогічний проект (надалі – НПП) «Росток» Л. Петерсон, система розвивального навчання (надалі – РН) Д. Ельконіна–В. Давидова Е. Александрової, НПП «Інтелект України» І. Гавриш.



До вивчення питання формування компетентнісного учня залучалися Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, які визначили сукупність ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна), громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних та комунікативних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язбережувальна. У рамках дослідження нашого питання компетентність «уміння вчитися» перебуває в колі посиленої уваги, оскільки є ключовою в навчальному процесі.

Компетентністю, на думку О. Савченко, є «інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання; включає знання, уміння, навички, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці» [6, с. 13].

Компетентнісний підхід у навчанні переплітається із системно-діяльнісним підходом, оскільки вищезгаданий підхід також не передбачає отримання учнями готових знань, а забезпечує їх активну діяльність у процесі активної пізнавальної діяльності.

**Мета** даної статті полягає в дослідженні інноваційних підходів вивчення математики, в процесі використання яких можливе формування ключової компетентності «вміння вчитися».

**Виклад основного матеріалу.** У великому тлумачному словнику знаходимо, що «системний підхід – це спосіб теоретичного та практичного дослідження, при якому кожний об'єкт розглядається як система» [2, с. 1329], а діяльнісний означає такий, «що сповнений активної дії» [2, с. 314]. Отже, системно-діяльнісний підхід, за якого пізнавальна діяльність учнів спрямована на дослідження певного об'єкту, що перебуває в системі, тобто знання, що учні отримують дослідним шляхом, зможуть їх застосувати у своєму житті.

Ці підходи, перебуваючи в тісному зв'язку на засадах інтегральної (нерозривної, цілісної) єдності, визначають єдиний напрямок діяльності вчителя початкової школи, що спрямований на розвиток особистості, здатної розмірковувати та робити певні висновки. На нашу думку, діяльність вчителя в напрямку формування компетентнісної особистості, здатної до активної пізнавальної діяльності, сприяє стимулюванню творчого потенціалу учнів на константній (постійній, сталій) основі. Оскільки така діяльність перебуває в рамках «Я розмірковую... Я вгадую... Я створюю...». За обраними підходами до навчання процес отримання учнями початкової школи нових знань постійно перебуває на рівні дослідження, видумування та фантазування.

Реалізація компетентнісного підходу на уроках математики в початковій школі можлива за використання в навчальному процесі інноваційних технологій, які є зорієнтованими на динамічні зміни в навколишньому світі за допомогою навчальної та освітньої діяльності, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Проведене нами анкетування вчителів початкової школи на предмет використання інноваційних технологій навчання показало, що контингент учителів віком від 21 до 30 років є більш відкритим до експериментів, прояву творчої активної позиції в конструюванні навчального процесу, урізноманітненні традиційної моделі навчання інноваційними підходами. Серед опитаних респондентів 55% виявилися поінформованими в галузі інноваційних підходів до навчання, і з них лише 48% використовують ідеї особистісно зорієнтованого навчання на своїх уроках [5, с. 148]. Отримані результати також засвідчують про недостатньо сформовану здатність у молодих учителів до запровадження інноваційних підходів у навчанні учнів початкової школи. Здатність до оновлення та відкритість новому і є інноваційністю.

Суть педагогічної новатики полягає в тому, що пошук і впровадження вчителем нових максимально ефективно технологій навчання відбувається постійно. Результатом цих технологій має бути сформована високо адаптована до змінних умов, активна, творча особистість, яка вміє аналізувати, долати труднощі.

М. Дичківська виокремлює рівні інноваційних технологій навчання, які характеризуються за абсолютною новизною, відносною новизною, суб'єктивною новизною та псевдоновизною [3, с. 24–25].

Аналіз рівнів інноваційних освітніх технологій дозволив нам групувати відомі технології за відповідністю до застосування на уроках математики в початковій школі та їх ефективністю у вирішенні проблеми формування в учнів ключової компетентності «уміння вчитися».

Абсолютною новизною володіють такі технології навчання, як система РН Д. Ельконіна–В. Давидова, НПП «Росток» та НПП «Інтелект України», оскільки вони в процесі їх реалізації стають радикальними нововведеннями, заснованими на системно-діяльнісному підході.

До інноваційних технологій із відносною новизною відносимо такі технології, як технологія випереджувального навчання, технологія розвитку критичного мислення,



технологія диференційованого різнорівневого навчання, проектна технологія, ІКТ, ігрові технології, оскільки їх застосування проявляється в оновленні одного з елементів навчальної системи або застосовуються в нових умовах.

До третьої групи інноваційних технологій, а саме із суб'єктивною новизною, відносимо такі, як суб'єкт-суб'єктна технологія навчання, технологія організації поетапного засвоєння учнями навчального матеріалу, оскільки вони є новими в рамках реалізації ДСЗПО нашої держави.

Погоджуючись із думкою М. Дичківською, до інноваційних технологій навчан-

ня із псевдоновизною можемо віднести комп'ютерні технології навчання, оскільки вони не несуть навчального навантаження для учнів початкової школи.

У колі нашого зору перебувають технології, які ми групували до рангу абсолютної новизни та розглянемо їх вплив на вирішення питання щодо формування ключової компетентності «вміння вчитися».

Мета системи РН Д. Ельконіна–В. Давидова полягає у формуванні теоретичної свідомості і мислення, узагальнених способів розумових дій, відтворення в навчальній діяльності дітей логіки наукового пізнання, становлення дитини як суб'єкта різноманіт-

Таблиця

**Вивчення математики в початковій школі за різними інноваційними авторськими системами**

Назва програми	Програма для початкової школи «Математика» НПП «Росток»; автор – Т. Пушкарьова	Програма з математики Система РН Ельконіна – Давидова; автори – Г. Захарова, К. Мельник, Г. Жемчужкіна	Програма навчального предмета «Математика» НПП «Інтелект України»; автор – І. Гавриш
Тижневе навантаження	4 години		
Основна ідея	Самостійне «відкриття» учнями властивостей і співвідношень об'єктів реального світу.	Спільна (колективно-розподілена) діяльність учнів і вчителя у процесі оволодіння узагальненим способом дії.	Робота різних органів відчуття дитини – зір, слух, дотик, колірне сприйняття предмету.
Основний принцип	Моделювання	Моделювання	Самостійна і практична діяльність
Основний метод навчання	Проблемно-пошуковий		
Завдання	Комплексний розвиток особистості учня на засадах створення цікавої, змістовної та значущої з позицій загальних уявлень про навколишній світ системи математичних понять; формування в учнів навичок побудови, дослідження і застосування математичних моделей навколишнього світу; формування у них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті, та важливих для оволодіння систематичними курсами алгебри і геометрії.	Цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовність до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; уміння орієнтуватися на площині та у просторі; уміння застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин; інтерес до вивчення математики, творчий підхід та емоційно-ціннісне ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися.	Світопізнання, розуміння учнями зв'язку математики з дійсністю, уявлення про математичне моделювання; формування в учнів уявлень про математику як невід'ємну частину загальнолюдської культури; розвиток розумових здібностей молодших школярів: пам'яті, логічного і критичного мислення, інтуїції, уяви, уваги, інформаційної культури, формування первинних умінь доказово міркувати і пояснювати свої дії, математизувати реальні ситуації; формування мовленнєвої культури учнів, збагачення математичною термінологією та засвоєння словникового запасу.





них видів і форм людської діяльності. Для системи РН важливим є те, що навчальна діяльність спрямована на самозміну суб'єкта навчання, яка стає можливою за умови опанування загальними способами дії і теоретичними знаннями, покладеними в їхню основу. У системі РН велика увага приділяється розумінню різниці між практичним і навчальним завданнями.

У практичному завданні людина отримує об'єктивний результат (продукт), який має низку параметрів відповідно до вимог інших предметів, з якими він має взаємодіяти як елемент системи. Під час розв'язування навчального завдання ми маємо справу з результатом іншого характеру – людина отримує загальний спосіб дії з розробки значущого продукту, тобто отримує таку суб'єктивну дію, яка у своєму розгортанні відповідає законам і можливостям зміни вихідних матеріалів, що перетворюються завдяки цій дії в якісний практичний результат.

У традиційній системі навчання сьогодні багато йдеться про компетентність як про здатність особистості розв'язувати саме практичні завдання. У системі РН на це питання чітка відповідь: навчити дітей у будь-якому практичному завданні бачити прояв навчального завдання (тобто виходити на рівень пошуку загального способу дії). Іншими словами: ціле бачити раніше, ніж його частини. А це особливість теоретичного мислення, розвиток якого є одним із завдань РН за системою Д. Ельконіна-В. Давидова [4, с. 23–24].

Мета НПП «Росток» полягає у створенні необхідних соціальних, психологічних умов для всебічного розвитку дитини, становлення духовної культури особистості громадянина України і європейської спільноти на основі гуманізації, інтеграції, екологізації змісту освіти, що вимагає зосередження уваги на гармонійному розвитку учнів, формуванні в них цілісної картини світу та уявлень про місце людини у світі; виявленні позитивного впливу інтегративно-діяльницького підходу на розкриття та розвиток дитини, її обдарованості в ході навчально-виховного процесу, спроектованого на основі принципів НПП «Росток»; забезпеченні підвищення рівня фізичного, психічного, духовного розвитку учнів через організацію їхньої активної творчої діяльності.

Вирішення проблеми формування компетентності «уміння вчитися» за НПП «Росток» полягає в тому, що система знань не передається учневі в готовій формі, а навчання спрямоване на розвиток особистості, що дозволяло б йому самостійно їх здобувати.

В основу реалізації даного проекту покладено принцип цілісного уявлення про світ. Цей принцип передбачає сформованість у дитини узагальненого, цілісного уявлення про світ (природу, суспільство, саму себе), про роль і місце кожної науки у системі наук і про структуру процесу пізнання цього світу, тобто сформовані здібності учнів мають бути системою, яка адекватна процесу пізнання, що реалізується в такій послідовності:

- підготовка місця для нового елементу системи;
- побудова нового елементу і встановлення первинних зв'язків з елементами системи;
- корекція нового елементу;
- встановлення зв'язків між новим і вже знайомими елементами системи;
- контроль діяльності нової (отриманої) системи [4, с. 33–34].

Мета НПП «Інтелект України» – впровадження в освітній простір України системи пошуку, розвитку та педагогічної підтримки інтелектуально здібних дітей і учнівської молоді. Особливістю проекту є те, що за навчальними програмами навчання і виховання спрямоване на академічно обдарованих учнів початкової школи [7, с. 4].

Автором проекту, І. Гавриш, у процесі навчання передбачено реалізацію таких освітніх моделей: прискорення, поглиблення, збагачення та проблематизація.

Модель прискорення дозволяє врахувати потреби та можливості певної категорії дітей, які відрізняються прискореним темпом розвитку. Модель поглиблення є ефективною для дітей, в яких виявляється стійкий пізнавальний інтерес до певної сфери знань або сфери діяльності. У процесі її реалізації передбачається поглиблене вивчення обдарованими учнями певних навчальних дисциплін. Модель збагачення орієнтована на якісно інший зміст навчання з виходом за межі вивчення традиційних тем, установленням зв'язків з іншими темами, проблемами, дисциплінами. Заняття плануються так, щоб у дітей залишалось достатньо часу для вільного нерегламентованого заняття улюбленою діяльністю відповідно до виду їхньої обдарованості. Модель проблематизації передбачає стимулювання інтелектуального та особистісного розвитку учнів. Специфіка навчання в цьому випадку полягає у використанні проблемних методів і завдань проблемного характеру, пошуку альтернативних інтерпретацій навчальної інформації, що сприяють формуванню в учнів творчого підходу, а також рефлексивного плану свідомості [7, с. 22].

Задля з'ясування вирішення проблеми формування ключової компетентності



«уміння вчитися» звертаємося до порівняльної характеристики авторських навчальних програм із математики для початкової школи, а саме – на що спрямоване вивчення математики (див. Таблиця).

**Висновки.** Спостерігаємо, що за цими інноваційними освітніми системами навчання учнів спрямоване на цілісне сприйняття світу через систему математичних понять та за допомогою математичного моделювання навколишнього світу, формування в учнів логічного і критичного мислення, формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті, здатності обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом тощо. Формування цих якостей відповідає на питання розвитку компетентної особистості, формування ключової компетентності «вміння вчитися».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція початкової освіти // Початкова школа. – 2016. – № 6. – С. 1–4.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1728 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., допов. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
4. Кисільова-Біла В.П. Методичні рекомендації з моделювання та проведення уроків математики в початковій школі за різними системами навчання: на допомогу студенту-практиканту психолого-педагогічного факультету / В.П. Кисільова-Біла, Н.Д. Дика, Є.В. Денисенко. – Кривий Ріг, 2017. – 54 с.
5. Майбородюк Н.Д. Дидактичні умови формування усвідомленого ставлення до навчання в учнів початкової школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.09 ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка / Н.Д. Майбородюк. – Т., 2014. – 200 с.
6. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О.Я. Савченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 13–16.
7. Теоретичні та інструктивно-методичні матеріали для учасників науково-педагогічного проекту «Інтелект України» / За заг. ред. І.В. Гавриш, С.В. Кириленко. – Харків : Стиль-Іздат, 2011. – 112 с.



УДК 37.09

## ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВІВ УЧІННЯ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ТРВЗ

Желан А.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри початкової освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

Єфремова Ю.О., студентка  
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті порушено проблему пошуку нових методів і форм активізації пізнавальної активності, мотивації до навчання молодших школярів. Здійснено спробу довести, що засоби та методи педагогічної технології ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань) можуть і повинні впроваджуватись у навчально-виховний процес школи як ефективний засіб формування у молодших школярів стійких мотивів учіння. Теоретично розкрито актуальність цієї проблеми та наведено результати проведеного експериментального дослідження.

**Ключові слова:** педагогічні технології, технологія ТРВЗ, мотивація, мотиви учіння, пізнавальна активність, критерії сформованості.

В статье поднята проблема поиска новых методов и форм активизации познавательной активности, мотивации к учебе младших школьников. Сделана попытка доказать, что приёмы и методы педагогической технологии ТРИЗ (теория разрешения исследовательских задач) могут и должны вводиться в учебно-воспитательный процесс школы как эффективное средство формирования у младших школьников стойких мотивов учения. Теоретично раскрыто актуальность данной проблемы и поданы результаты проведенного экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, технология ТРИЗ, мотивация, мотивы учения, познавательная активность, критерии сформированности.

Zhelan A.V., Yefremova Y.O. FORMATION OF THE YOUNG SCHOOLCHILDREN'S STUDY MOTIVATION WITH THE HELP OF TIPS TECHNOLOGY

The article raises the problem of searching for new methods and forms of activation of cognitive activity, the young schoolchildren's motives to study. An attempt is made to prove that the methods of TIPS pedagogical technology (Theory of Inventive Problem Solving) can and should be introduced into the educational process of the school as an effective toolkit for the formation of persistent motives of the young schoolchildren. The relevance of this problem is disclosed theoretically, and the results of the experimental study are submitted.

**Key words:** pedagogical technologies, TIPS technology, motivation, teaching motives, cognitive activity, formation criteria.

**Постановка проблеми.** Згідно з Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості України, формування покоління, здібного вчитися протягом життя, створення і розвиток цінностей громадського суспільства. Нові завдання сучасної школи, практичні труднощі шкільного життя зумовлюють необхідність психологічного дослідження шляхів активізації діяльності самих школярів і формування у них внутрішньо зацікавленого ставлення до своєї навчальної діяльності.

Як зазначає Т. Докучина, для реалізації основних завдань особистісно-орієнтованого підходу необхідно розробляти інноваційні технології, які б сприяли успішному засвоєнню знань учнів, застосовувати більшою мірою методи позитивного стимулювання до навчальної діяльності, створювати

навчально-виховні ситуації, що слугуватимуть ефективними умовами досягнення успіху учнями [2, с. 32].

Недостатньо сформована мотивація учіння є поширеною проблемою, яка гостро постає не лише перед педагогами, а й перед самими школярами та їхніми батьками. Відсутність необхідної мотивації учіння часто призводить до стійкої неуспішності, яка сприяє появі відхилень у поведінці школярів. Саме тому так важливо формувати в учнів позитивну мотивацію до навчання. Але хочемо зазначити, що традиційні методи розвитку позитивних мотивів учіння в умовах сучасного педагогічного процесу не завжди ефективні. Ми вважаємо, що на допомогу вчителю початкових класів може прийти технологія ТРВЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблемі навчальної мотивації,



питанням її формування та розвитку присвятили свої праці такі вчені, педагоги та психологи: А. Дербеньова, Т. Докучина, Є. Ільїн, Л. Марєєнкова, Р. Немов, О. Савченко, В. Сухомлинський та багато інших.

Хочемо зазначити, що нині не існує єдиного трактування поняття «мотивація». Це, у свою чергу, призводить до непорозумінь серед учителів, вони не приділяють належної уваги формуванню мотивації учіння серед школярів. У науковій літературі найчастіше зазначено таке: мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, спрямованість і активність цієї поведінки [6]. Мотивацію трактують як сукупність чинників, що підтримують і скеровують, тобто визначають поведінку (Ж. Годфруа); як сукупність мотивів (К. Платонов); як спонуку, що викликає активність організму і визначає її спрямованість; як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов); як процес дії мотиву; як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джідарьян); як сукупну систему процесів, що відповідають за спонуку і діяльність (В. Вілюнас). Л. Марєєнкова й О. Дятлова визначають мотивацію навчання як процес, у результаті якого певна діяльність для учня набуває особистого сенсу [3].

Ефективність процесу формування мотивації молодших школярів має забезпечуватися певними засобами, методами та прийомами. Ми вважаємо, що з метою формування у молодших школярів стійких мотивів учіння доцільним є використання такої технології, як теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), що сприятиме творчому, інтелектуальному, моральному та духовному розвитку особистості засобами фантазування, підвищить активність учня у навчальній діяльності й пізнавальний інтерес загалом.

У своїх дослідженнях педагоги-експериментатори С. Болсун, В. Бухвалов, Н. Гавриш, М. Гафітулін, А. Гін, Г. Іванов, С. Ладоскіна, А. Нестеренко, О. Нікашин, Т. Сидорчук, А. Яценко приділяють увагу розробленню методів і прийомів навчання дітей на базі технології ТРВЗ. Вони своєю практичною діяльністю намагаються створити в дитячому садочку та школі умови постійного творчого пошуку, адже ТРВЗ-технологія дозволяє поєднувати предметно-пізнавальну діяльність із методами активізації та розвитку мислення, а також творчого вирішення навчальних і соціальних завдань.

**Постановка завдання.** Мета статті – представити теоретично та ознайомити з практичним досвідом упровадження тех-

нології ТРВЗ у навчальний процес з метою формування мотивів учіння у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як визначає відомий педагог-науковець О. Савченко, навчальна мотивація – це система спонукань (стимулів), що включає засоби активності індивіда, які визначають його пізнавальну спрямованість; мотивами можуть бути потреби, інтереси, емоції, установки [4].

Мотивація навчання (цілі, потреби, інтереси) спрямовує й організовує процес пізнання, надає йому спонукального особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але позитивно впливають на її успішність, є зовнішніми. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення до школи, загальну допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняття його цілей, прагнення мати певні речі, змінити свій статус тощо.

Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо із самим процесом учіння і його результатами. Внутрішня мотивація учіння виникає поступово, у багатьох учнів початкових класів вона нестійка й залежить від ситуації (цікаве завдання, змагальність, підтримка вчителя та ін.). Мотиви учіння в кожній дитини є глибоко особистісними, індивідуальними. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до навчання – це «вершки» від багатьох корінців, що живлять бажання вчитись і долати пізнавальні труднощі [5, с. 86].

Зазвичай розрізняють дві великі групи навчальних мотивів:

- пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання);
- соціальні (пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми).

Одним із пізнавальних мотивів є пізнавальний інтерес, який виникає і зміцнюється у ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження, самостійної діяльності. Якщо перед учнями ставляться лише готові цілі, а знання тільки повідомляються і закріплюються, то активність згортається, інтерес згасає [4, с. 90]. Г. Щукіна вважає, що пізнавальний інтерес посідає одне із провідних місць серед інших мотивів навчання і як мотив навчання має безкорисливий характер. Інші дослідники (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Маркова) вважають, що для формування теоретичного пізнавального інтересу чимале значення має характер навчальної діяльності [6, с. 107].

Також ефективним мотиваційним механізмом підвищення розумової активності того, кого навчають, є ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності. Навчальна



гра має важливу закономірність: первісна зацікавленість зовнішнім аспектом явищ поступово зацікавлює їхньою внутрішньою суттю [5].

Формуванню мотивації навчання сприяє висока пізнавальна активність школяра, що може розвиватися тільки в емоційно сприятливій атмосфері творчої співпраці на основі постійної стимуляції ініціативи.

Отже, ми переконані, що мотивація ґрунтується на інтересі, можливості самореалізації та саморозвитку, можливості творчої й критично мислити. Все це та багато іншого дають засоби технології ТРВЗ.

С. Болсун так конкретизує основну мету використання засобів ТРВЗ на уроках:

1) цілеспрямоване формування усіх пізнавальних психічних процесів, зокрема творчої уяви та мислення;

2) створення внутрішньої мотивації до творчої і науково-пошукової діяльності. У результаті виникає справжній пізнавальний інтерес, який дуже непросто сформувавши без запровадження нового, оригінального, що, безсумнівно, забезпечує такий універсальний методичний прийом, як розв'язання творчих задач;

3) урізноманітнення навчального процесу. Як правило, це викликає похвалу, азарт у позитивному значенні цього слова, бажання відкрити істину та навіть прагнення самореалізуватись і підвищити власний імідж;

4) забезпечення позитивного виховного впливу на вихованців. Зазвичай кожна творча задача містить виховний контекст, інколи прихований. Виявити його та продемонструвати власне ставлення до певної ситуації, усвідомити з критичного погляду, переконати та переконатись, емоційно перейнятися змістом і провідною ідеєю задачі на морально-духовному рівні, викликати і відчуті прагнення її розв'язати не лише для власної інтелектуальної самореалізації, а й задля ефективної допомоги соціуму в певному питанні сьогодні та з урахуванням майбутнього – ось найважливіші, але далеко не всі виховні завдання, що постають перед педагогами й учнями, які

займаються цією захопливою діяльністю [1, с. 5–6].

Також хочемо зазначити, що використання засобів ТРВЗ докорінно змінює стиль роботи з дітьми, робить їх вільними, вчить думати, шукати, розв'язувати свої проблеми самостійно, а головне – допомагає дорослим життєрадісно та винахідливо збуджувати інтерес дітей до творчості, виховує душу, здатну робити добрі і прекрасні вчинки.

Щоб практично довести ефективність впровадження методів та засобів технології ТРВЗ для формування мотивів учіння у молодших школярів було проведено експеримент, у якому взяли участь 25 учнів 3-А класу та 23 учня 3-Б класу Миколаївської ЗОШ I – III ступенів № 6.

У рамках нашого дослідження ми проводили спостереження за активністю учнів на уроках, залежністю оцінок та навчальних результатів з бажанням дітей учитись і відвідувати школу. Ми визначили такі критерії сформованості стійких мотивів учіння у молодших школярів: **когнітивно-усвідомлюваний, емоційно-ціннісний та діяльнісний.**

З учнями була проведена бесіда «Мій улюблений урок». Колективне обговорення показало, що учні більш спрямовані на здобуття знань, ніж на прояви власної творчості. Метою практичного завдання «Виготовлення малюнків «Школа моєї мрії» було визначити основні потреби дітей щодо навчальної діяльності, мотиви навчання дітей у школі (перевага зовнішніх чи внутрішніх). Також це завдання дало змогу зрозуміти, що дітям подобається в їхній школі, а що вони хотіли б змінити. Малюнки показали, що більшість учнів хочуть бачити більш сучасне оснащення свого класу та школи. А деякі діти зобразили ігрові майданчики на подвір'ї.

Використання методики вивчення невербальної креативності за П. Торренсом дало такі результати: високий рівень невербальної креативності показали 8% учнів, середній рівень – 56%, а низький – 36%. Отже, учнів із високим рівнем креативності дуже мало в класі.

Таблиця 1

Критерії	Показники
Когнітивно-усвідомлюваний (пізнавальний)	1. Успішне оволодіння знаннями з основних предметів та виявлення інтересу до навчальних предметів. 2. Здатність до творчого мислення. 3. Мотивація на досягнення успіху в навчанні.
Емоційно-ціннісний	1. Позитивне ставлення до процесу учіння. 2. Здатність керувати емоціями та долати труднощі в навчанні.
Діяльнісний	1. Активність, ініціативність, самостійність під час оволодіння новими знаннями. 2. Прагнення самоствердитись у навчанні.



Також нами було проведено опитування батьків «Креативність моєї дитини» за шкалою Вільямса, яке показало, що лише 20% батьків вважають, що їхні діти мають творчі здібності та розвинену креативність, 52% – середній рівень, а 28% – низький рівень креативності дітей.

Здійснене нами анкетування («Рівень шкільної мотивації» за методикою Н. Лусканової та проективна методика «Школа звірів» за Т. Нежвною) дало змогу оцінити рівень мотивації учіння школярів, розподілити учнів за результатами на п'ять груп щодо сформованості мотивів учіння.

**I група** (16% учнів) – це діти з високим рівнем шкільної мотивації, навчальної активності. **II група** (32% учнів) – учні мають гарну шкільну мотивацію. Вони успішно можуть упоратись із навчальною діяльністю. **III група** (24% учнів) – це діти, які позитивно ставляться до школи, але школа цікавить їх лише позаурочною діяльністю. **IV група** (16% учнів) – це учні, які мають низький рівень шкільної мотивації. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття. **V група** (12% учнів) – це діти, які взагалі негативно ставляться до школи і виявляють ознаки дезадаптації. Такі діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: вони не здатні впоратись із навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем.

У рамках розкриття емоційно-ціннісного критерію нами були проведені бесіди «Для чого я ходжу у школу?», «Навіщо потрібно вчитись?», «Як стати успішним учнем?». Після обговорення з учнями шляхів досягнення успіхів у навчанні учні розігрували сценки «Невивчений урок», «Батько просить щоденник», «Неправильна відповідь», «12 з математики!» тощо.

У результаті було з'ясовано, що високий рівень ціннісного ставлення до навчання мають 15% дітей, середній – 54%, низький – 31% опитуваних.

Упродовж проведення дослідження ми спостерігали за діяльністю та успішністю учнів експериментального класу на уроках, проведенням учителем навчально-виховної роботи в класі. На основі цього спостереження ми склали загальну картину навчальної успішності учнів.

Таблиця 2

**Рівень навчальної успішності ЕГ КГ**

Рівень навчальної успішності	ЕГ	КГ
високий	24%	14%
достатній	40%	38%
середній	20%	29%
низький	16%	19%

Результати констатуючого експерименту показали, що в деяких учнів як ЕГ, так і КГ переважають зовнішні мотиви над внутрішніми мотивами учіння; певний відсоток учнів не володіє необхідними уміннями й навичками успішного та ефективного навчання, не має прагнення до самоствердження у навчанні.

Спираючись на отримані результати і з метою підвищення рівня мотивації учіння, нами було розроблено та проведено низку виховних заходів та уроків в експериментальному класі, на яких застосовувалися засоби технології ТРВЗ.

У процесі формуючого експерименту для більш ефективного впливу на мотиваційний аспект особистості учнів нами було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес курс «Школа юного фантазера», що проводився в експериментальному класі в рамках класних годин. Запропонована нами програма розрахована на роботу в гуртках і секціях основного рівня навчання. Вона передбачає 1 рік навчання (27 годин) і розрахована на учнів 3–4-х класів для підвищення їхнього бажання навчатись і розвиватись, втілювати свої мрії та фантазії у реальність. Програма містить теоретичні і практичні заняття. Види занять у процесі навчання взаємопов'язані та логічно доповнюють одне одного.

У процесі ведення курсу ми використували такі методи ТРВЗ:

1) метод морфологічного аналізу (ознайомлення на прикладі оповідання Е. Мозера «Франців будиночок на дереві», мультфільму «Що за пташка?». Після попередньої роботи учні створюють власний незвичний будиночок, а також малюють неіснуючу тварину);

2) метод навпаки (ознайомлення на прикладі казки А. Реттіх «Казка про Кошія Безсмертного», а також мультфільму «Принцеса і людоджер». Після аналізу та підготовчих вправ учні складають казку про доброго та привітного Дракона);

3) метод фокальних об'єктів (аналіз казки про північного крокодила й удосконалення стола, перенісши на нього ознаки комп'ютера, квітки й банану. Учні мають навчитись не лише переносити ознаки інших предметів на фокальний об'єкт (предмет, що перебуває у центрі нашої уваги), а й шукати у цьому користь);

4) метод емпатії (пояснення методу відбувається на базі мультфільму «Про дивака жабена», а також відео «Як зробити з мухи слона. Практичний посібник», гри «Крокодил»);

5) прийоми збільшення та зменшення (пояснення прийомів проводиться на базі



уривку з мультфільму «Аліса в країні чудес», рухливої гри «Карлики та велетні», після чого учні мають уявити себе в ролі велетня або карлика, зобразити це перевтілення);

6) прийом оживлення (пояснення проводиться із використанням уривків мультфільмів «Маленька чаклунка» і «Як упіймати перо жар-птиці?», після цього учні складають розповіді про пригоди живого стільця);

7) прийом фантазування (Дж. Родарі «Салат із казок», «Біном фантазії», «Кола на воді», «Довільний префікс» тощо).

Хочемо зазначити, що, використовуючи ці та інші методи й прийоми ТРВЗ, ми не лише намагалися сформувати в учнів мотиви учіння та підвищити пізнавальний інтерес, а й сприяти вихованню у них таких загальнолюдських якостей, як дружба, чесність, любов та бережливе ставлення до природи, розвитку позитивних якостей емоційно-вольової сфери (прагнення бути суспільно корисним, активним тощо). Тобто відбувався розвиток не лише широких пізнавальних мотивів, а й широких соціальних мотивів, мотивів соціальної співпраці (прагнення взаємодії і контактів з однолітками, товаришами та вчителями, ініціативність, безкорисливість, товариськість тощо).

Окрім використання цих методів та прийомів, під час проведення спеціально організованих занять ми використовували засоби ТРВЗ під час уроків літературного читання, природознавства, основ здоров'я, образотворчого мистецтва та трудового навчання. На цих уроках учні мали змогу перевтілитись у персонажів казок і розповісти історію від їхнього імені, перевтілювались у краплину забрудненої води і створювали заклик щодо збереження води (метод емпатії); читали кінцівку оповідання і вигадували можливий варіант зачину (ме-

тод навпаки); знаючи метод морфологічного аналізу, створювали незвичну тварину; доводили на уроках «Я у світі», що Україна здавна була державою освічених людей (мозковий штурм) тощо.

Запропоновані нами форми роботи сприяли формуванню і розкриттю особистісного, інтелектуального та творчого потенціалу учнів, підвищенню активності учнів на уроках, формуванню стійких пізнавальних інтересів та мотивів.

Результати експерименту показали, що під впливом проведених нами заходів та уроків із використанням засобів ТРВЗ кількість учнів із низьким рівнем мотивації учіння в експериментальному класі зменшилась, а кількість дітей із середнім та високим рівнем збільшилась. Це говорить про те, що від використання учителем початкових класів методів, прийомів та засобів ТРВЗ значною мірою залежить сформованість у дітей позитивного ставлення до процесу навчання і школи загалом, а також про те, що він може покращити показники мотивації учіння в учнів. У контрольній групі також відбулись певні зміни, але не такі значні, як в експериментальній групі.

#### Висновки з проведеного дослідження.

Отже, ще раз хочемо наголосити, що використання засобів та методів ТРВЗ сприяє формуванню стилю мислення, спрямованого не на придбання готових знань, а на їх самостійну генерацію; уміння бачити, ставити і вирішувати проблемні завдання у своїй сфері діяльності; уміння виокремлювати закономірності; виховує світоглядну установку сприйняття життя як динамічного простору відкритих задач, а головне – вирішує проблеми низької мотивації учіння та сприяє появі стійкого пізнавального інтересу.

Вважаємо, що позитивний результат наприкінці експерименту доводить доцільність

Таблиця 3

	Експериментальний клас			Контрольний клас				
	відсутність мотивації	низький	середній	високий	відсутність мотивації	низький	середній	високий
Показники мотивації учіння до експерименту	12%	16%	56%	16%	9,5%	28,5%	48%	14%
Показники мотивації учіння після експерименту	4%	8%	64%	20%	9,5%	24%	52,5%	14%



впровадження у навчально-виховний процес засобів технології ТРВЗ та сприяє підвищенню рівня сформованості мотивів учіння у молодших школярів, появи стійких мотивів навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Болсун С.А. Освітній потенціал ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач). Частина 2 / С.А. Болсун. – Харків : Основа, 2014. – 129 с.
2. Докучина Т.О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху / Т.О. Докучина // Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 8. – С. 32–36.

3. Марєєнкова Л.М. Шляхи підвищення мотивації до навчання / Л.М. Марєєнкова, О.О. Дятлова // Історія та правознавство. – 2015. – № 28–29 (416–417). – С. 2–7.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : [підруч. для вищ. навч. закл.] / О.Я. Савченко. – 2-ге вид. – К. : Грамота, 2013. – 504 с.
5. Савченко О.Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації умінь вчитися / О.Я. Савченко // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 85–97.
6. Лесіна О.В. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / О.В. Лесіна, В.П. Телячук. – Харків : Основа ; Тріада+, 2007. – 112 с.

УДК 378: 373.3.091.21:616.89-008.435

## ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСГРАФІЄЮ

Журавльова Л.С., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та дошкільної освіти  
*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

У статті порушено проблему пошуку нових практичних форм організації процесу навчання, що передбачає формування здатності студентів до кваліфікаційної виробничої праці за обраною спеціальністю. Наголошується, що актуальність проблеми практичної підготовки фахівців зумовлена потребою суспільства у кваліфікованих спеціалістах, які здатні системно розв'язувати професійні завдання, взаємодіючи між собою. Підкреслюється, що потреби сучасної педагогічної практики висувають нові вимоги до підготовки майбутніх учителів початкових класів, які повинні володіти основами знань у галузі суміжних наук, орієнтуватись у питаннях корекційної педагогіки, психології, логопедії. Теоретично обґрунтовано та розкрито особливості практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу.

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкових класів, практична підготовка, молодші школярі, мовленнєвий розвиток, порушення письма.

В статье затронута проблема поиска новых практических форм организации процесса обучения, что предусматривает формирование способности студентов к профессиональной работе по выбранной специальности. Отмечается, что актуальность проблемы практической подготовки специалистов обусловлена потребностью общества в квалифицированных специалистах, которые способны системно решать профессиональные задачи, взаимодействуя между собой. Подчеркнуто, что потребности современной педагогической практики выдвигают новые требования к подготовке будущих учителей начальных классов, которые должны владеть основами знаний в области смежных наук, ориентироваться в вопросах коррекционной педагогики, психологии, логопедии. Теоретически обосновано и раскрыто особенности практической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях высшего учебного учреждения.

**Ключевые слова:** будущие учителя начальных классов, практическая подготовка, младшие школьники, речевое развитие, нарушение письма.

### Zhuravliova L.S. SPECIAL ASPECTS OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR WORKING WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSGRAPHIA

The problem of searching of new practical forms of learning process organization is revealed in the article. That involves forming of students' ability for qualifying producing work according to the chosen specialty. The relevance of practical training of experts is due to society's need for skilled professionals who are able to solve professional tasks systematically, interacting with each other. This involves enlargement of professional competence of primary school teachers as learning outcomes and the level of younger students' speech development depend on their activity. The needs of modern teaching practice put forward new requirements for the primary school teachers' training. Primary school teachers must have the basic knowledge of related sciences, be aware of issues correctional pedagogy, psychology, speech therapy. Theoretically grounded and the features of practical training primary school teachers in terms of higher education.

**Key words:** future primary school teachers, practical training, younger students, speech development, writing violation.





**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх педагогічних працівників у сучасних умовах характеризується активними інноваційними процесами, пов'язаними з гуманізацією, розробленням нового змісту вищої освіти. Основні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відображено у законодавчих і нормативно-правових документах української держави, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Сучасна педагогічна практика потребує якісної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які повинні володіти основами знань у галузі суміжних наук, орієнтуватись у питаннях корекційної педагогіки, психології, логопедії.

Невід'ємною складовою професійної освіти студентів вищих навчальних закладів України є практична підготовка, яка є, з одного боку, частиною професійної освіти за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців, а з другого – практичною формою організації процесу навчання, що передбачає формування здатності студентів до кваліфікаційної виробничої праці за обраною спеціальністю.

Наказом МОН України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» визначено, що умовами модернізації системи вищої освіти, які спрямовані на реалізацію завдань Болонської декларації і сприяють підвищенню рівня якості підготовки майбутніх педагогічних працівників, є удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу [3; 4]. Зважаючи на це, проблема практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває все більшу значущість. Проте робота, що спрямована на формування у здобувачів вищої освіти та випускників адаптації до професійної діяльності, зокрема за допомогою практичних форм організації навчання, має епізодичний, нецілеспрямований характер.

Отже, актуальність проблеми практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлена потребою суспільства у кваліфікованих спеціалістах, які здатні системно розв'язувати професійні завдання, взаємодіючи між собою. Це передбачає розширення сфери професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, від діяльності яких значною мірою залежать результати навчання і рівень мовленнєвого розвитку молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі стали предметом досліджень із різних наукових позицій, серед яких філософія сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теоретичні і методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактика і методика навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, С. Миронова, О. Мороз, В. Олійник, В. Синьов та ін.), проблема вдосконалення організації навчального процесу загалом (А. Алексюк, Б. Бондар, В. Зінкевичус, Л. Костельна, В. Плохій, Л. Романішина, Н. Шиян та ін.). Питанням готовності до професійної діяльності й пошуку шляхів її формування у майбутніх педагогів в умовах вищої школи присвячені дослідження А. Войченко, І. Дичківської, М. Дяченко, Н. Кичук, О. Савченко, Р. Скульського, В. Сластьоніна та ін. Визначено ефективні шляхи вдосконалення процесу навчання студентів за напрямом спеціальна освіта (І. Бех, В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Колесник, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.). Багатоаспектно відображено теоретичну розробленість означеної проблеми у наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Досліджувались провідні напрями сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А. Парінов), професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті рр. XX ст.) (Н. Яцишин), система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В. Гаманюк, Т. Вакуленко), проблема педагогічної майстерності вчителя у теорії та практиці педагогічної освіти США (Р. Роман), розвиток педагогічної освіти у США (Т. Кошманова), система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В. Семилетко), система професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (С. Когут), становлення і розвиток системи підготовки вчителів у Чехословаччині (1918–1990 рр.) (В. Кремень), професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття (Л. Пуховська).

Проте дослідження свідчать, що прикладні аспекти у процесі підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів розроблені недостатньо. Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури, а також наявна практика підготовки майбутніх учителів до мовленнєвого розвитку молодших школярів



рів у сучасній загальноосвітній школі показує, що ця проблема, хоч і є актуальною у педагогічній теорії і практиці, досі залишається недостатньо розробленою.

**Постановка завдання.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття особливостей практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу.

Проблеми розвитку та вдосконалення початкової освіти в сучасних умовах спрямовано у площину цінностей особистісного розвитку, що зумовлює необхідність переосмислення ролі компетентного педагога, від діяльності якого значною мірою залежать результати навчання і рівень мовленнєвого розвитку молодшого школяра.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Статистика ВООЗ свідчить про збільшення кількості дітей з розладами шкільних навичок. Багато з них відчують труднощі у писемно-мовленнєвій діяльності та потребують дієвої допомоги дорослих [1; 2]. Виникає необхідність забезпечення корекційно-педагогічної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушенням усного і писемного мовлення у загальноосвітній школі [2; 6; 7]. Діагностика мовленнєвого розвитку (стану усного й писемного мовлення) учнів, здійснення корекційної роботи входить у коло функціональних обов'язків логопеда. Сьогодні достатньо висвітлена проблема корекційної роботи з дітьми, які навчаються у спеціальних школах і отримують допомогу логопеда, дефектолога. Проте не у всіх школах є фахівці, які можуть допомогти учням із мовленнєвими порушеннями. Учитель початкових класів більше наближений до дитини, ніж логопед та інші фахівці. Тому ми вважаємо, що вчителю початкових класів необхідно знати симптоматику й механізми порушень письма, розуміти причини, здійснювати корекційну роботу, що сприятиме усуненню цього порушення. Успіх дитини з труднощами у формуванні та порушенні навичок письма залежить від компетентності педагога, від його бажання розібратись у проблемі, вміння надавати корекційно-педагогічну допомогу. В умовах загальноосвітнього простору окреслені питання набувають особливого значення і визначають необхідність у формуванні готовності майбутнього вчителя до роботи з дітьми молодшого шкільного віку, які мають порушення письма.

Корекційно-педагогічна робота з молодшими школярами, які мають мінімальні порушення психічного і мовленнєвого розвитку, повинна бути заснована на психологічних, соціальних, медичних, педагогічних

знаннях. Реалізація потенційних можливостей для психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку залежить від загального соціального благополуччя, уваги оточуючих дорослих, а також від організації корекційно-педагогічної роботи, що враховує психофізіологічні особливості дитини й значення формування тих чи інших функцій, умінь і навичок.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір вказано, що оновлення підготовки повинно будуватися на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, що забезпечувало б формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямована на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх потреб, а також її потребу бути конкурентоспроможним на ринку праці [3; 5].

Підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу здійснюється на базі Центру корекційно-розвивальних технологій (надалі – Центр). Центр здійснює свою діяльність відповідно до законодавчих і нормативно-правових документів: Закону України «Про вищу освіту», Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, галузевих стандартів вищої освіти, статуту Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Положення про Центр корекційно-розвивальних технологій для дітей із порушенням мовлення, у яких передбачається оновлення змісту навчання майбутніх фахівців, упровадження інноваційних технологій, підготовки конкурентоспроможних педагогів.

Діяльність Центру спрямована на підготовку кваліфікованого спеціаліста, компетентного, відповідального, здатного до ефективної роботи за обраною спеціальністю та орієнтованого у суміжних галузях знань.

Основна мета Центру – це керівництво і координація діяльності різнопрофільних спеціалістів (майбутніх фахівців і спеціалістів, які підвищують свій професійний рівень), забезпечення комплексу заходів корекційно-розвивального характеру, спрямованих на роботу з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Розроблена модель підвищення професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників в умовах вищого навчального закладу ґрунтується на міждисциплінарному та особи-



стісно-орієнтованому підходах, відображає структурно-функціональну і соціальну спрямованість освітнього процесу, передбачає практико-орієнтовану основу організації і забезпечення професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників (непрофільних спеціальностей), зокрема вчителів початкових класів у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів до мовленнєвого розвитку молодших школярів у сучасній загальноосвітній школі має структурну організацію і представлена як складний багатокomпонентний процес.

Основними напрямками роботи Центру є освітній, науково-дослідний, науково-практичний, виховний, розвиток соціального партнерства (співпраця з фахівцями різних навчальних установ та медичних закладів).

Нами визначено головні аспекти діяльності Центру корекційно-розвивальних технологій:

- залучення студентів за спеціальностями: «Початкова освіта», «Дошкільна освіта. Спеціалізація: Логопедія», «Практична психологія» (для здійснення комплексного підходу, що використовується у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які мають мовленнєві порушення, включає систему чітко розділених, але узгоджених між собою дій різних фахівців);

- організаційна, координаційна та консультативна допомога студентам з боку фахівців різних профілів;

- розвиток соціального партнерства (співпраця з фахівцями різних навчальних та медичних закладів);

- підготовка студентів до здійснення ними волонтерської діяльності в дошкільних та загальноосвітніх закладах із питань проведення корекційно-розвивальних вправ на засадах особистісно-орієнтованого підходу з дітьми, які мають порушення мовлення;

- проведення діагностичної діяльності, групових та індивідуальних занять, розвиваючих дидактичних ігор з дітьми-логопатами;

- підготовка дидактичного матеріалу, багатофункціональних посібників для практичної роботи з дітьми зазначеної категорії;

- розробка експериментальних корекційно-розвивальних програм для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, модифікації програмного матеріалу для вирішення проблем мовленнєвого розвитку дітей;

- організація та участь у науково-практичних конференціях, семінарах.

Специфікою особистісно-спрямованих технологій Центру є розвиток творчої індивідуальності та інтелектуальної свободи дітей, що сприяє їхній успішній соціалізації та гармонійному розвитку. У розпорядженні Центру є методичний кабінет, де містяться багатофункціональний дидактичний матеріал, розвивальні іграшки, наукова та начальна-методична література, необхідна для навчальної та практичної діяльності студентів. Обладнано кабінет для індивідуальних логопедичних занять із дітьми та кімнату для проведення інтегрованих занять, тренінгів, семінарів. Розроблено комплекс інтегрованих занять для дітей молодшого шкільного віку.

Науково-практична робота Центру зорієнтована на педагогічну, логопедичну, психологічну та соціальну допомогу з питань навчання, корекції та розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Практична робота майбутніх учителів початкових класів стає критерієм засвоєння знань щодо мовленнєвого розвитку молодших школярів, які мають труднощі у формуванні та порушення навичок письма і перевірки якості цих знань.

Практична підготовка майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу, по-перше, сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, зокрема логокомпетентності; по-друге, у процесі практичної форми навчання здійснюється чергування розумової праці з фізичною діяльністю, що підвищує розумову працездатність студентів, активізує професійну увагу; забезпечується позитивне ставлення до праці (з'являється впевненість у своїх діях, з часом підготовка може стати внутрішньою потребою).

Досвід показує, що така цілеспрямована діяльність дає поштовх до системних прикладних розробок на межі педагогіки, логопедії, психології, музичного мистецтва, інформатики, що спрямовані на формування фахової компетентності майбутніх педагогічних працівників у загальноосвітньому просторі.

Нами створено міждисциплінарну програму підготовки вчителів початкових класів до мовленнєвого розвитку молодших школярів у загальноосвітній школі, розроблено спецкурс «Особливості роботи з молодшими школярами, які мають труднощі у формуванні та порушення навичок письма в загальноосвітній школі». Результатом є підготовленість майбутніх учителів до мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

У процесі організації підготовки майбутніх учителів початкових класів визначено



педагогічні умови, що сприяють розширенню сфери професійної компетентності вчителя початкових класів щодо своєчасного виявлення і попередження порушень писемного мовлення, тим самим підвищуючи ефективність навчання молодших школярів.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до мовленнєвого розвитку молодших школярів, які мають труднощі у формуванні та порушення навичок письма, у загальноосвітній школі є:

- теоретична підготовка майбутніх фахівців (впровадження у навчальний процес розробленого нами спецкурсу, проведення навчальних семінарів-тренінгів);

- практична діяльність із підготовки студентів до мовленнєвого розвитку молодших школярів, які мають мовленнєві порушення, із використанням інноваційних технологій;

- формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до роботи у корекційно-розвивальному режимі (мотивації, потреби та здатності до саморозвитку, рефлексії).

З метою удосконалення практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів проводиться робота щодо впровадження інноваційних технологій навчання. Зокрема, технологія Learning by doing (навчання на власному досвіді, емпірична освіта, навчання на практиці) – це поняття в економічній теорії Learning-by-doing (econometrics), за допомогою якого продуктивність досягається завдяки практиці, самовдосконаленню і незначним інноваціям [9]. Навчання на практиці належить до теорії освіти, викладеної американським філософом (John Dewey). На його думку, навчання має бути актуальним і практичним, а не тільки пасивним і теоретичним. Учений реалізував цю ідею, створивши Лабораторну школу Університету Чикаго [8]. Його погляди були важливі під час встановлення практики прогресивної освіти. Цей педагогічний підхід стає популярним, емпірична освіта охоплює різноманітні проекти навчальних програм [10]. Головним фактором успіху під час використання технологій Learning by doing є активна роль саме студентів у засвоєнні навчального матеріалу й оволодінні професійними вміннями і навичками. Зазначена технологія дозволяє поєднувати засвоєння теоретичних знань та формування умінь і навичок, що також сприяє підвищенню рівня професійної компетентності вчителя початкових класів і формуванню їхньої логокомпетентності. Імітаційна технологія дозволяє моделювати внутрішнє педагогічне середовище з урахуванням сучасних вимог до вчителів початкових класів (готовності їх до взаємодії

з іншими учасниками освітнього процесу). Тому імітація діяльності студентів в умовах Центру (створення навчальної педагогічної студії) дозволяє не лише дати знання з конкретних питань роботи вчителя початкових класів, а й буде сприяти розширенню сфери їхньої професійної компетентності щодо своєчасного виявлення і попередження порушень писемного мовлення, дозволить їм легше адаптуватись у звичайних умовах після закінчення навчання (під час влаштування на роботу в загальноосвітні заклади).

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, на наше переконання, будь-який учитель повинен бути готовим до корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами, які мають труднощі у формуванні та порушення навичок письма, знати особливості дітей цієї категорії, виявляти і розвивати їхні великі потенційні можливості. Насамперед ці знання необхідні вчителям початкових класів, які можуть у межах програмового навантаження реалізувати пропедевтичні заходи для успішного навчання дітей із труднощами у формуванні навичок письма. Знання вчителем особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку, стану її психофізичних функцій, формування передумов інтелекту дозволить багатьом учителям уникнути прикрих випадків застосування неадекватних прийомів та методів, які призводять до виникнення проблем у навчанні.

Діяльність Центру дає можливість отримати низку практичних розробок, зокрема: модель підвищення професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників (непрофільних спеціальностей), зокрема вчителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу; методіку реалізації практичної підготовки майбутніх фахівців, яка здійснюється на основі міждисциплінарного, практико-орієнтованого підходу; рекомендації щодо використання позитивного досвіду практичної підготовки майбутніх педагогічних працівників (непрофільних спеціальностей) у вітчизняній практиці; портфоліо соціальних акцій (спільна діяльність викладачів і студентів), фахові студентські проекти «Професійна палітра», «Недільний майданчик» (для підвищення педагогічної культури батьків); видання фахових журналів; статистичні дані сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів тощо.

Отримані результати дають можливість здійснювати якісну підготовку майбутнього фахівця відповідного рівня. Зібраний і проаналізований фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки можуть бути використані під час розв'язання наукових



і практичних завдань модернізації національної системи освіти України, для розширення змісту курсів практичних занять із навчальних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, під час організації методичних об'єднань педагогів загальноосвітніх шкіл та інноваційних закладів освіти, а також у системі післядипломної освіти педагогічних працівників. Цінність результатів для підготовки фахівців у системі освіти, зокрема вчителів початкових класів, полягає у тому, що запропонований досвід роботи дає можливість розробити один із шляхів вирішення проблеми конкурентоспроможності випускників вищого навчального закладу, що зумовлена потребою суспільства у кваліфікованих спеціалістах, які здатні системно розв'язувати професійні завдання, взаємодіючи між собою, спроможні до ефективної роботи, готові до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Коцур Н.І. Динаміка стану здоров'я учнів на першому році навчання у школі / Н.І. Коцур, Л.С. Гармаш, Л.П. Товкун // Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конфер. / за заг. ред. О.М. Микитюка. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. – С. 120–123.
2. Журавльова Л.С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти / Л.С. Журавльова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та психологія». – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. – Вип. 32. – Ч. 1. – С. 101–107.
3. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір : наказ МОН України № 998 від 31.12.2004 р. // Освіта. – 2005. – 12–19 січ. [№ 2/3]. – С. 2.
4. Про затвердження Плану щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське й світове освітнє співтовариство на період до 2010 р. : наказ МОН України № 612 від 13.07.2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.
5. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 р. // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – С. 279–294.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М. : Владос 1997. – 255 с.
7. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003 – 288 с.
8. John Dewey and the Progressive Case for Homeschooling / John Dewey [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.intellectualltakeout.org/blog/john-dewey-and-progressive-case-homeschooling>.
9. Learning-by-doing (economics) / Wikipedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://en.wikipedia.org/wiki/Learning-by-doing\\_\(economics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Learning-by-doing_(economics)).
10. Roberts Jay W. Beyond Learning by Doing: Theoretical Currents in Experiential Education / Jay W. Roberts // Gardners Books. – 2012. – 129 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.goodreads.com/book/show/13717370-beyond-learning-by-doing>.



УДК 373.3:159.955.1

## ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Лавренко С.О., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти  
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті порушено проблему сутності критичного мислення, розглянуто основні прийоми та види діяльності вчителя та учнів під час впровадження на уроках початкової школи технології розвитку критичного мислення.

**Ключові слова:** критичне мислення, початкова школа, прийоми роботи вчителя та учнів, види діяльності вчителя та учнів.

В статье затронута проблема сути критического мышления, раскрыты основные приемы и виды деятельности учителя и учеников во время внедрения на уроках начальной школы технологии развития критического мышления.

**Ключевые слова:** критическое мышление, начальная школа, приемы работы учителя и учеников, виды деятельности учителя и учеников.

Lavrenko S.O. ON THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN MODERN ELEMENTARY SCHOOL

The article touches upon the problem of the core of critical thinking, discloses the main techniques and types of activities of teachers and pupils during the introduction of critical thinking development technology in primary school.

**Key words:** critical thinking, primary school, work techniques of teacher and pupils, types of activities of teachers and pupils.

**Постановка проблеми.** Рівень комп'ютеризації суспільства XXI століття робить безкрайне інформаційне поле доступним кожному. Без перебільшення можна сказати, що вміння вчасно отримувати необхідну інформацію після її обробки та аналізу для прийняття відповідного рішення – це ключ до успіху в кар'єрі і життя сучасної людини. На перший план виходить завдання розвитку критичності мислення. Зараз необхідно не тільки опанувати інформацією, але і критично її оцінити, осмислити, застосувати. Оскільки технології не стоять на місці, і кожен новий день несе нам незліченну кількість нової інформації, то, зустрічаючись з нею, діти повинні вміти розглядати нові ідеї вдумливо, критично, з різних точок зору, роблячи висновки щодо точності і цінності даної інформації. Вчити учнів початкової школи так, щоб у них розвивалося критичне мислення, набагато важче, ніж просто повідомляти їм окремі факти і закономірності. Грунтуючись на всьому вищевикладеному, можна впевнено говорити, що проблема розвитку критичного мислення в дітей є вкрай актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку критичного мислення та організації навчання учнів за даним напрямом досліджували як закордонні вчені (М. Ліпман, К. Мередіт, Р.У. Поль, Дж. Стіл), так і вітчизняні науковці: К. Баханов,

І. Бондарук, Т. Воропай, Н. Вукіна, Д. Десятов, Д. Клустер, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Ходос, Д. Шакірова та ін.

**Постановка завдання.** Мета статті – прослідкувати взаємозумовленість та взаємозв'язок основних прийомів та видів роботи учнів і вчителя під час впровадження на уроках сучасної початкової школи технології розвитку критичного мислення.

**Виклад основного матеріалу.** Технологія розвитку критичного мислення – активний процес, що дає вихованцю можливість контролювати інформацію, порівнювати протилежні точки зору, формувати власні судження («Яке значення має інформація для мене?», «Як я можу використати ці знання?»).

Видатний вчений, професор філософії, фундатор Інституту критичного мислення, Метью Ліпман у своїй статті «Чим може бути критичне мислення» визначає категорію поняття критичного мислення як культивування мудрості. Він визначає: «Освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети: передавати знання та культивувати мудрість. У стабільних традиційних суспільствах перевагу мала перша з них. ... Наша сучасна концепція освіти як дослідження поєднує обидві зазначені мети. Вона наголошує однаковою мірою як на процесі, так і на його результаті: на мисленні і на знанні, на дослідженні і на знайденій завдяки йому істині» [4, с. 6].



Ознаками критичного мислення є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації, пропонувати різні варіанти вирішення поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, обираючи оптимальний; приймати самостійне рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, із погляду її точності, корисності для розв'язання певної проблеми; обговорювати проблему, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розміркуваннях та визнавати їх у своїх.

У психології прийнято розрізняти види мислення за змістом – наочно-дійове, наочно-образне та абстрактне, за характером задач – практичне і теоретичне, за ступенем новизни й оригінальності – репродуктивне (відтворювальне) і творче (продуктивне).

Головною ознакою критичного мислення є наявність таких вмінь:

- 1) робити логічні висновки;
- 2) приймати обґрунтовані рішення;
- 3) давати оцінку отриманій інформації і розумовому процесу;
- 4) бути спрямованим на результат [1, с. 25].

Критичне мислення – це здатність ставити нові запитання, знаходити різноманітні аргументи, приймати належні та продумані рішення.

До завдань технології розвитку критичного мислення належать:

1. Формування пізнавального інтересу в учнів та розуміння мети вивчення даної теми (питання, проблеми).
2. Розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання.
3. Підтримання пізнавальної активності учнів.
4. Спонування учнів до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичного судження.
5. Розвиток критичного способу мислення [5, с. 26].

Критичне мислення – складний процес творчого переосмислення понять та інформації. Це активний процес пізнання, який відбувається одночасно на декількох рівнях. Адже знання, що засвоює людина, яка мислить критично, постійно диференціюються й систематизуються з точки зору ступеня їх істинності, вірогідності, достовірності. Даний вид мислення спирається на отри-

ману інформацію, усвідомлене сприйняття власної розумової діяльності в оточуючому інтелектуальному середовищі. Однак рівень критичності визначається не тільки запасом знань, а й особистісними якостями, установками, переконаннями. Критичність особистості повинна бути спрямована перш за все на самого себе – на аналіз і оцінку своїх можливостей, особистісних якостей, вчинків, поведінки в цілому.

Алгоритм розвитку критичного мислення включає в себе ряд пунктів.

1. Визначення мети та завдання навчання, мотивація інтересу до даної теми (актуалізація особистого досвіду – учням пропонується пригадати, що їм відомо з даної теми, проаналізувати свої знання, включитися в цілеспрямоване навчання).

2. Ознайомлення учнів із новою навчальною інформацією (надання можливості вибору – самостійне опрацювання статті, перегляд фільму, проведення досліду тощо), підтримання пізнавальної активності учнів, критичне сприймання навчального матеріалу, встановлення асоціацій між відомою та отриманою інформацією.

3. Проведення рефлексії (осмислення нового матеріалу, визначення його значимості в особистій системі знань учня, обговорення та аргументація особистих ідей) [1–2].

Розглянемо основні прийоми роботи учнів і вчителя під час розвитку критичного мислення.

1. Створення кластера (від англ. cluster – гроно) – смислового блоку на основі ключових слів з теми.

Нерідко матеріал інтуїтивно розподіляється певним чином, за категоріями. Метою цієї роботи є не тільки систематизація матеріалу, а й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між «гронами». Іноді такий спосіб називають «наочним мозковим штурмом».

Послідовність дій при побудові кластера:

1. Запис посередині чистого аркуша (класної дошки) ключового слова або тези, яка є «серцем» тексту.

2. Навколо записуються слова або речення, що виражають ідеї, факти, образи, відповідні для даної теми (модель «планета і її супутники»).

3. Поєднання прямими лініями слів, що з'являються, з ключовими поняттями. У кожного з «супутників», у свою чергу, теж з'являються «супутники», встановлюються нові логічні зв'язки.

Зауважимо, що кластерна схема не є строго логічної і дозволяє охопити надлишковий обсяг інформації. У подальшій роботі, аналізуючи кластер як «поле ідей»,



слід конкретизувати напрямки розвитку теми. Можливі такі варіанти: укрупнення або деталізація смислових блоків (за необхідністю), виділення кількох ключових аспектів, на яких буде зосереджено увагу в окремі схеми.

2. Постановка учнями запитань.

Цей прийом використовується зазвичай під час закріплення знань. Учитель пропонує учням після ознайомлення з текстом виділити головну думку, обговорити її і після цього поставити запитання. Цим прийомом можна активізувати слухання лекцій, захист робіт учнів тощо.

3. Читання тексту з позначками (маркування тексту за мірою його читання) – застосування прийому INSERT (Interactive – самоактивізація; Noting – нова інформація; System – системна розмітка; Effective – ефективна інформація; Reading – читання, Thinking – продумування). Цей прийом дає можливість по-новому працювати з текстом – повторити вже відоме, виділити нове, визначити питання для поглиблення тощо.

4. Створення синканів (франц. «поетичний п'ятирядник») – використовується під час підведення підсумків уроку, вивчення теми. Створенням синкану учень має можливість із великого обсягу інформації відібрати головне і подати його в стислій формі. Синкан повинен мати певну форму, а саме: 1-й рядок – один іменник: головне, про що йдеться мова в даній темі (тема); 2-й рядок – два прикметники: описують вивчене явище (подане в першому рядку); 3-й рядок – три слова: одне дієслово чи опис дії; 4-й рядок – чотири слова: фраза, яка передбачає особистісне ставлення до теми; 5-й рядок – одне слово: синонім до іменника в 1-му рядку.

5. Питання (за Б. Блумом).

Прості питання (питання, під час відповіді на які треба отримати якісь конкретні відомості, згадати і відтворити деяку інформацію. Це питання, які вимагають від нас знання фактичного матеріалу і орієнтовані на роботу пам'яті).

Уточнювальні питання (зазвичай розпочинаються із слів: «Тобто ти говориш, що...?», «Якщо я правильно зрозумів, то...?», «Я можу помилятися, але, на мій погляд, ви казали про...?»).

Питання-інтерпретації (встановлюють взаємозв'язок між теорією і практикою).

Оцінюючі питання (дуже важливо з дитячого віку учить дітей усвідомлювати ті емоції, які роблять вплив на мислення).

Творчі питання (питання, у формулюванні яких є присутніми елементи умовності, припущення, прогнозу).

Практичні питання (дозволяють оцінити ситуацію і ступінь реальності планів, побачити проблему зі сторони).

6. Бортовий журнал – фіксація інформації за допомогою ключових слів, графічних форм, стислих речень, питань.

7. Взаємоопитування – два учні читають текст, зупиняючись після кожного абзацу, і задають один одному питання різного рівня за змістом прочитаного. Дана форма сприяє розвитку комунікативних навичок.

8. Дворядковий круглий стіл – вчитель розподіляє учнів на дві групи. Перша група – це «внутрішнє» коло, члени якого вільно висказують свої думки з проблеми. Друга група – «зовнішнє» коло, члени якого фіксують думки членів «внутрішнього» кола, готуючи свої коментарі та питання.

9. Діаграма Вена – складається з трьох або більше кіл, які перетинаються. У тих місцях, які є спільними, записуються ті риси, які є в поняттях, що порівнюються, а в тих, що не перетинаються, пишуть ті риси, які не є спільними.

10. Дошка питань – це місце в класі, де можна написати і залишити питання, що виникли під час обговорення на уроці, а потім обговорити їх з однокласниками.

11. Алгоритм ІДЕАЛ:

I – Ідентифікуйте проблему. Проблема визначається в найбільш узагальненому вигляді.

Д – Дістаньтеся суті. Учні формулюють проблему у вигляді запитання. Воно повинно бути якнайбільш точним та конкретним.

Е – Ефективні варіанти рішень. Створення якомога більшої кількості варіантів вирішення проблеми здійснюється за допомогою мозкової атаки. Будь-яка критика заборонена.

А – Активізація роботи. Вибір оптимального варіанту, зважуючи всі «за» і «проти».

Л – Логічні висновки. Аналіз дій, що були застосовані для вирішення проблеми.

12. Лінія цінностей – запропоновується питання, що вимагає відповіді «Так» або «Ні». Вчитель з учнем стають у різні кінці класу, а учням запропоновується після обґрунтування своєї точки зору зайняти якесь місце на прямій поміж них.

13. Мозковий штурм – групове генерування великої кількості ідей за відносно короткий відрізок часу.

14. Стратегія 3-2-1 – задайте 3 питання, дайте 2 зауваження, залиште 1 речення.

15. 6 капелюхів мислення – психологічна рольова гра, під час якої, змінюючи капелюхи, змінюють погляд на проблему, що розглядається (білий капелюх – інформація (зосередження на даних), червоний – почуття та інтуїція, червоний – критика, жов-





тий – позитив, зелений – креативність, синій – управління процесом).

16. Концептуальна таблиця – по горизонталі записуються основні характеристики, за якими порівнюються явища або об'єкти, а по вертикалі – властивості, які різняться і за якими відбувається порівняння [3–5].

У 1997 р. Дж. Стіл та К. Мередіт застосували модель навчання розвитку критичного мислення, яка складалася з трьох частин (фаз) – виклику, осмислення та рефлексії.

Розглянемо види діяльності вчителя та учнів за даними фазами.

На етапі виклику доцільним є:

1. Діагностика наявних знань учнів.

Вчитель ставить питання до учнів з метою встановлення рівня їх знань та відтворення всього, що учень знає з даної теми. Дуже важливо, щоб учень на цій фазі сам визначав рівень своїх знань. Учні оформлюють записи на дошці та в зошитах (за відповідями учнів та самостійно).

2. Парна мозкова атака.

Вчитель організовує учнів працювати в парах, в яких відбувається обговорення.

3. Групова мозкова атака, колективна актуалізація наявних знань.

Вчитель організовує взаємний обмін думками в групах, всі групи по черзі відпрацьовують кожний кластер, виконують записи на дошці. Учні обговорюють в групах, які по черзі пропонують свої ідеї з кожного кластера.

4. Спостереження демонстрацій.

Вчитель виконує демонстрації, а учні їх спостерігають.

5. Читання текстів.

Вчитель спостерігає за читанням текстів учнями (індивідуально або в парах – з позначками INSERT).

На етапі осмислення доцільним є:

1) обговорення маркування текстів.

Вчитель пропонує обговорити маркування тексту INSERT спочатку в парах, потім в групах і в усьому класі. Учні колективно обговорюють маркування (у парах, в групах, усім класом);

2) проміжна діагностика знань.

Вчитель пропонує повернутись до ідей та питань, що були записані раніше. Учні співставляють нову інформацію з власними знаннями;

3) дискусія.

Вчитель керує дискусією під час опрацювання кластерів.

На етапі рефлексії (самоаналізу) доцільним є повернення до кластерів.

Вчитель проговорює підсумки дискусії, звертаючи увагу на ключові моменти. Учні уважно слухають, повторюють провідні питання уроку. Також вчитель пропонує перевірити, чи не залишилось питань, на які не отримано відповіді; що нового додаткового бажали б узяти учні, а також обговорює джерела, в яких можна знайти інформацію та відповіді на питання, що виникли. Учні формулюють проблемні питання до наступного уроку.

Підведення підсумків уроку.

Вчитель пропонує підвести підсумок роботи на уроці; оформити його у вигляді синканів, які учні складають та зачитують їх у голос (за браком часу – складання синканів вдома та зачитування на наступному уроці) [2–3].

**Висновки.** Отже, технологія розвитку критичного мислення пропонує набір конкретних методичних прийомів, які доцільні для впровадження на уроках сучасної початкової школи в різних предметних галузях, видах та формах роботи. Технологія розрахована не на запам'ятовування, а на осмислення творчого процесу пізнання світу, на постановку проблеми та її розв'язання.

Подальшого поглибленого вивчення та узагальнення потребують питання особливостей розвитку критичного мислення в дітей 6-річного віку, впливу критичного мислення на формування життєвої компетентності особистості дитини тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П. Критичне мислення: Як цього навчати / Н.В. Вукіна. – Харків : Видавнича група «Основа», 2007. – 112 с.
2. Сучасний урок у початковій школі. 33 уроки з використанням технології критичного мислення / Упоряд. Г.О. Ярош, Н.М. Седова. – Харків : Видавнича група «Основа», 2005. – 85 с.
3. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. – К. : Плеяда, 2006. – 220 с.
4. Тягло О.В. Критичне мислення / О.В. Тягло. – Харків : Видавнича група «Основа», 2008. – 189 с.
5. Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика / Е.А. Ходос, А.В. Бутенко. – Красноярск, 2002. – 139 с.



УДК 378.126:372.4:378.147

## НАУКОВІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ніконенко Т.В., старший викладач  
кафедри початкової освіти

*Бердянський державний педагогічний університет*

У статті уточнено поняття «контекстне навчання», теоретично обґрунтовані наукові підходи (особистісно орієнтований, компетентнісний, технологічний і задачний) до застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. Ці підходи в освіті визначені як методологія, що розкриває принципи самореалізації майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** *контекстне навчання, магістр початкової освіти, особистісно орієнтований, компетентнісний, технологічний і задачний підходи.*

В статті уточнюється поняття «контекстное обучение», теоретически обоснованы научные подходы (лично-ориентированный, компетентностный, технологический и задачный) к применению технологии контекстного обучения в процессе подготовки магистров начального образования. Отмеченные подходы в образовании определены как методология, раскрывающая принципы самореализации будущих специалистов.

**Ключевые слова:** *контекстное обучение, магистр начального образования, лично-ориентированный, компетентностный, технологический и задачный подходы.*

Nikonenko T.V. SCIENTIFIC FUNDAMENTALS OF IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF CONTEXT EDUCATION DURING THE PROCESS OF TRAINING OF MASTERS OF PRIMARY SCHOOL

In the article it is grounded the term “context teaching”; theoretically grounded the scientific approaches (personally-oriented, competent, technological and approach of pedagogical tasks) of implementation technology of context education during the process of training Masters of Primary school. The pointed approaches are determined in the education as the methodology which reveals the principles of self-realization of future specialists.

**Key words:** *context teaching, Master of primary school, personally-oriented, competent, technological and approach of pedagogical tasks.*

**Постановка проблеми.** В умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висувуються нові запити щодо підготовки викладача педагогічного ВНЗ у контексті демонстрації ним високого рівня фахової компетентності, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору тощо. Тому головною метою системи освіти України є створення умов для розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина, а також підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, які пристосовуватимуться до постійної динаміки суспільного прогресу.

Реалізація провідних напрямів модернізації вищої освіти в нашій державі пов'язана з упровадженням практикоорієнтованих технологій навчання в процес професійної підготовки в педагогічних ВНЗ. Одним із найбільш продуктивних серед них є контекстне навчання, оскільки саме в системі застосування цієї технології певними

дидактичними формами, методами й засобами моделюється зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, тобто відбувається «навчання через діяльність».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень із проблеми контекстного навчання (А. Вербицький, С. Качалова (особливості навчально-виховного процесу контекстного типу), Н. Лаврентьева (форми й методи навчання контекстного типу), Є. Ширшова, О. Чурбанова (педагогічна технологія контекстного типу), В. Желанова (технологія контекстного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи) та ін.) свідчить, що названі вчені визначають поняття «контекстне навчання майбутнього фахівця» як освітню систему, в якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивного складника. Технологію контекстного навчання дослідники трактують



із позиції впровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки студентів модельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної й професійної мотивації, формування особистісного смислу навчання [5, с. 47].

**Постановка завдання.** Мета статті – визначити наукові підходи, які є основою застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зважаючи на сучасні вимоги до організації навчального процесу у вищій школі як складного явища, осмислення якого здійснюється з різних поглядів, основними методологічними підходами до застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти нами визначено особистісно орієнтований, компетентнісний, технологічний і задачний підходи. Розглянемо детально кожен із них.

Особистісно орієнтований підхід є ключовим у процесі модернізації вищої педагогічної освіти в Україні, саме тому висвітлення його основних положень у контексті вдосконалення професійної підготовки магістрів початкової освіти є актуальним. Проблемам особистісно орієнтованого підходу присвячені праці І. Беґа, О. Бондаревської, О. Дубасенюк, Л. Коваль, В. Лозової, О. Савченко, С. Стрілець, Г. Селевка, І. Якиманської та ін. Зокрема, І. Якиманська підкреслює, що в основі особистісно орієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, але насамперед як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [11, с. 9].

Основними векторами особистісно орієнтованого підходу в освіті І. Беґа визначає максимальну індивідуалізацію навчального процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців тощо [2, с. 124].

Л. Коваль стверджує, що впровадження особистісно орієнтованого підходу під час підготовки магістрів початкової освіти дозволяє, з одного боку, оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок, без яких неможлива майбутня діяльність у початковій школі, а з іншого – сформулювати творчих майбутніх викладачів-методистів з індивідуальним стилем і активною професійною позицією [9, с. 250].

Отже, у центрі особистісно орієнтованого підходу є особистість, її вільний вибір життєвого та професійного шляху на під-

ставі певних смислових орієнтирів. Цінність особистості визначає орієнтацію викладача на впровадження відповідної технології, зокрема, технології контекстного навчання, оскільки саме в межах контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну.

Таким чином, згідно з положеннями особистісно орієнтованого підходу кожний магістр початкової освіти під час застосування технології контекстного навчання в педагогічному ВНЗ включається в різноманітні види освітньої діяльності, які дозволяють формувати адекватне ціннісне уявлення про майбутню педагогічну діяльність і розглядати вищезазначений підхід як принцип свободи особистості в навчальному процесі під час вибору пріоритетів, освітніх векторів, формування власного особистісного сприйняття змісту.

Особистісно орієнтований підхід в освіті пов'язаний з компетентнісним, оскільки стосується особистості студента, зокрема, магістра початкової освіти. Він може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання конкретним майбутнім фахівцем певного комплексу дій.

Компетентнісний підхід широко представлений у працях Н. Бібік, В. Бондаря, А. Вербицького, Н. Глузман, О. Гури, Г. Зайчука, Е. Зеєра, І. Зимньої, Л. Коваль, Н. Кузьміної, В. Краєвського, О. Пометун, В. Мирошниченко, О. Овчарук, А. Хуторського, М. Чошанова та ін.

У ХХІ столітті компетентнісний підхід є методологією, що активно впливає на професійну підготовку у вищих навчальних закладах. Так, актуальною є праця А. Вербицького, присвячена проблемі контекстного навчання на засадах компетентнісного підходу. Сутність теорії такого навчання як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті, на думку дослідника, полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння професійною діяльністю. Учений наголошує на інтеграції пояснювальних можливостей теорії контекстного навчання й методології зазначеного вище підходу, що дозволяє автору зробити висновок про існування контекстно-компетентнісного підходу до реформування освіти [3, с. 34].

Грунтовним є дисертаційне дослідження О. Гури щодо теоретико-методологічних основ формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури. Вирішальним чинником становлення майбутнього фахівця, як стверджує вчений, є «синтез когнітивного, предметно-прак-



тичного й особистісного досвіду, а вся система навчання й виховання повинна допомогти виявити, розвинути в собі те, що органічно притаманне особистості». Відповідно до компетентнісного підходу змінюється ситуація, пов'язана з формуванням і засвоєнням змісту освіти, результатом якого є набуття студентами компетенцій. Окрім того, реалізація зазначеного підходу в змісті професійної освіти дозволяє випускнику сформувати якості, які сприяють його інтегруванню в широкий світовий соціокультурний простір. Як зауважує О. Гура, до таких якостей слід віднести усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище, урахування плюсів і мінусів щодо будь-якої діяльності, установку на співробітництво та діалог, уміння користуватися інформацією, навчання співробітництву й діалогу на рівні взаємодії окремих людей – носіїв різних поглядів і культур [5, с. 4].

Зокрема, на думку Л. Коваль, згідно з компетентнісним підходом увесь процес навчання (цілі, зміст, форми, методи, засоби тощо) має бути зорієнтований на формування у студентів компетентностей, під якими розуміються інтегровані на основі складних умінь новоутворення особистості, що поєднують у собі знання, вміння, навички, досвід, ціннісні орієнтації тощо. Компетентнісний підхід може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання конкретним магістрантом комплексу дій щодо безпосереднього застосування загальнонавчальних технологій. Під час реалізації названого підходу навчальна діяльність студентів набуває дослідницького практико-перетворювального характеру. Упровадження компетентнісного підходу скеровує управління навчально-пізнавальним процесом на співпрацю з майбутніми фахівцями, на діалогічне навчання й самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається [8, с. 87]. Зазначений підхід формує компетентного фахівця, здатного реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності в професійній сфері, є пріоритетною орієнтацією на цілі – вектори освіти, а саме: навченість, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності [7, с. 25].

Отже, за умови реалізації компетентнісного підходу навчальна діяльність магістрів початкової освіти під час застосування технології контекстного навчання в педагогічному ВНЗ має набувати практико-орієнтований характер і спрямовуватися на співпрацю, діалог і самовдосконалення. Інтеграція теорії контекстного навчання й

методології компетентнісного підходу створюють контекстно-компетентнісний підхід до реформування професійної підготовки майбутніх фахівців.

Технологічний підхід відкриває нові можливості для варіативності в організації особистісно зорієнтованого навчального процесу магістрів початкової освіти. Поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині XX століття на основі програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальної мети й послідовне її досягнення. Ґрунтовні дослідження К. Баханова, С. Вітвицької, В. Євдокімова, М. Євтуха, М. Кларіна, Л. Коваль, О. Комар, Т. Назарової, О. Пехоти, Г. Селевка та інших щодо впровадження технологічного підходу в педагогічних ВНЗ дають підстави говорити про переорієнтацію навчання студентів із процесу на гарантований освітній результат.

Л. Коваль зазначає, що технологічний підхід ґрунтується на необхідності взаємозв'язку потреб шкільної та професійної освіти. Це дозволяє викладачеві педагогічного ВНЗ структурувати навчальний матеріал і обирати способи діяльності майбутніх фахівців так, щоб усіх можна було включити в активний процес пізнання з гарантованим досягненням очікуваних результатів. Обов'язковими ознаками технологічного підходу, на думку дослідниці, є його реалізація через упровадження педагогічно обґрунтованої сукупності сучасних технологій навчання, які мають чітку процесуальну структуру, визначені умови й етапи успішного застосування, прогнозовані результати, що підлягають кількісному та якісному оцінюванню [8, с. 83].

Технологічний підхід, за визначенням С. Вітвицької, дає можливість забезпечити позитивну мотивацію до наукової й педагогічної діяльності, більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного студента; підвищити рівень успішності магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації [4, с. 127].

Отже, на нашу думку, розуміння сутності технологічного підходу в процесі підготовки магістрів початкової освіти дало можливість знайти узагальнену інваріантну ознаку технології навчання. До основних сучасних технологій ми відносимо контекстне навчання, яке сприяє ефективному формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця в галузі початкової освіти, оскільки забезпечує перехід до професійного типу діяльності під час навчання, подолання його пасивної ролі та розвиток у студентів таких професійних якостей, як



активність, цілеспрямованість, стресостійкість, здатність налаштуватися на самостійний пошук вирішення проблеми, уміння аналізувати ситуацію, а не користуватися готовими варіантами відповідей.

Застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти ґрунтується також і на впровадженні ідей задачного підходу. Основи задачного підходу детально досліджені в працях вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: Г. Балла, Л. Буркової, А. Вербицького, О. Глузман, Н. Гузій, В. Давидова, В. Желанової, Ю. Колягіна, Л. Кондрашової, Г. Костюка, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Ю. Машбиця, Л. Мільто, О. Міщенко, В. Петухової, Ю. Сенька, С. Скворцової, В. Слассьоніна, Л. Спірина, Л. Фрідмана та ін.

За твердженням В. Желанової, сутність задачного підходу до організації контекстного навчання полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему задач і розробити принципи, засоби та прийоми, які допоможуть майбутнім фахівцям усвідомити проблемність поданих задач, знайти способи, за допомогою яких розв'язання проблемних ситуацій набуде для студента особистісної значущості; навчать бачити й аналізувати проблемні ситуації, виокремлювати проблеми й задачі [6, с. 251].

Основною категорією задачного підходу є задача. Зміст поняття «задача» в психолого-дидактичній науці розкритий Г. Баллом, Л. Гуровою, М. Даниловим, А. Єсауловим, Ю. Калягіним, Є. Лященком, О. Леонтьєвим, І. Лернером, О. Матюшкіним, М. Махмутовим, Є. Машбицем, В. Оніщук, Я. Пономарьовим, Л. Фрідманом, С. Шатуновським та ін.

Найбільш ґрунтовним, на нашу думку, є розуміння задачі, запропоноване Г. Баллом, який трактує її як систему, що має такі обов'язкові компоненти: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель потрібного стану предмета задачі (тобто вимога задачі). Запропоноване визначення названої вище дефініції є досить широким й однаковою мірою придатним для задач, які аналізуються в різних галузях психології, педагогіки, соціології, нейрофізіології, кібернетики.

Окрім того, автор наводить низку визначень задачі, як-от:

– задача є ситуацією, що потребує від суб'єкта певної дії;

– розумова задача є ситуацією, що потребує від суб'єкта певної дії, спрямованої на знаходження невідомого на підставі використання зв'язку з відомим;

– проблемна задача, або проблема – це ситуація, що потребує від суб'єкта певної

дії, спрямованої на знаходження невідомого на підставі використання зв'язку з відомим в умовах, коли суб'єкт не володіє способом (алгоритмом) такої дії [1, с. 31].

Дещо іншої позиції дотримується Л. Фрідман і трактує задачу як модель проблемної ситуації. Отже, на думку вченого, на підставі аналізу проблемної ситуації людина формулює для себе певну задачу.

Нам імпонують підходи, в яких простежуються зв'язки задачі з проблемною ситуацією. Відповідно до цього ми розуміємо задачу як модель проблемної ситуації, елементи якої потребують узгодження. У типології задач як психолого-педагогічного феномена науковці виділяють чотири позиції, а саме: педагогічні (В. Желанова, Н. Кузьміна, В. Слассьонін), дидактичні (О. Дубасенюк, Т. Максаєва), методичні (Л. Коваль, Н. Глузман), дидактично-методичні (О. Мальяренко, Н. Черв'якова) задачі.

Головним для нас у межах дослідження є поняття «педагогічна задача». Ми згодні з Н. Кузьміною, яка наголошує на тому, що задача вважається педагогічною за наявності трьох обов'язкових умов, а саме:

1) у процесі педагогічної діяльності виникають певні ускладнення, подолання яких здійснюється кількома способами;

2) висувається вимога до знаходження оптимального способу досягнення бажаного результату й із множин рішень обирається одне, що слугує критерієм;

3) має місце система обмежень під час переходу від одного стану до іншого [10, с. 54].

Педагогічна діяльність є процесом розв'язування стандартних і нестандартних педагогічних задач, на всіх етапах якого викладач використовує адекватну їм систему спілкування, що слугує засобом організації педагогічної взаємодії.

Таким чином, упровадження ідей задачного підходу до застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти педагогічних ВНЗ є для нас важливим, оскільки саме задача з проблемною ситуацією є провідною одиницею контекстного навчання. Задачний підхід є джерелом і засобом активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, що розширює можливості їх залучення до творчої роботи, дозволяє варіювати навчальні (педагогічні) задачі за змістом, характером, ступенем складності та формою, у такий спосіб відкриваючи можливість усебічного врахування індивідуальних особливостей студентів.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, на сучасному етапі магістр початкової освіти педагогічних ВНЗ має прояви-



ти себе не лише як висококваліфікований фахівець, але й як особистість, здатна до мислення та прийняття швидких відповідальних рішень в умовах невизначеності, суперечностей і ризику. Соціально-економічні зміни в Україні, потреби в забезпеченні якості освіти відповідно до міжнародних вимог стали своєрідним підґрунтям для реалізації означених підходів в освіті як методології, що розвиває принципи само-реалізації студентів.

Основні напрями подальших досліджень вбачаємо в розробленні й апробації структурно-функціональної моделі застосування технології контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124.
3. Вербицкий А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32–37.
4. Вітвицька С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.
5. Гура О. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. Гура ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.
6. Желанова В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія й технологія : [монографія] / В. Желанова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 482 с.
7. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24–28.
8. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : [монографія] / Л. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с.
9. Коваль Л. У пошуках нової концепції підготовки магістрів початкової освіти : методика початкового навчання математики у вищій школі / Л. Коваль // Матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. «Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи», (Одеса, 15–16 вересня 2016 р.). – Харків : «Ранок», 2016. – С. 249–252.
10. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
11. Якиманская И. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 9.



УДК 651.926

**ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТІВ**

Яслинська К.М., старший викладач  
кафедри іноземних мов  
Одеський національний економічний університет

У статті розглянуто питання, пов'язані з особливостями перекладу економічних текстів із німецької мови на українську. Пильну увагу приділено специфічним лексико-граматичним особливостям, властивим термінологічній лексиці економічних текстів.

**Ключові слова:** теорія перекладу, терміни, фразеологічні одиниці, функція економічного тексту, загальноживана і спеціальна лексика.

В статье рассматриваются вопросы, которые связаны с особенностями перевода экономических текстов с немецкого языка на украинский. Пристальное внимание уделяется специфическим лексико-грамматическим особенностям, которые свойственны терминологической лексике экономических текстов.

**Ключевые слова:** теория перевода, определения, фразеологические единицы, функция экономического текста, общеупотребляемая и специальная лексика.

Yaslinskaya K.M. SOME FEATURES OF THE TRANSLATION OF FINANCIAL AND ECONOMIC TEXTS

This article deals with issues devoted to the peculiarities of economic texts translation. A special attention is paid to the analysis of distinctive lexico-grammatical features which are viewed as core characteristics in translating economic texts.

**Key words:** theory of translation, terms, phraseological units, function of economic texts, general and specific vocabulary.

**Постановка проблеми.** В основі професійної діяльності фахівців економічних спеціальностей лежить як ділове спілкування, так і робота з офіційними документами, тому особливого значення, безперечно, набуває формування навичок перекладу фінансової та економічної документації. Якісні і грамотні переклади є невід'ємною частиною роботи фірм та іноземних підприємств. Від вірного перекладу фінансових документів може залежати доля великої угоди. Економічна документація поділяється на фінансову звітність, банківську документацію, аудиторські висновки, бізнес-плани.

Актуальність теми полягає в тому, що з постійним розвитком сучасної української мови з'являється все більше термінів: не тільки технічних і наукових, а й економічних. Відтак потребує вирішення низка проблем, що витікають із неї. Існує багато дослідницьких робіт стосовно перекладу технічної та наукової термінології, але недостатньо розкрито проблему перекладу специфічних термінів, зокрема економічних, не розроблено систему правил, які могли б допомогти під час перекладу своєрідної економічної термінології, недостатньо висвітлено питання послідовності роботи над текстом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ще в давні часи робилися спроби осмислити процес перекладу, виявити основні труднощі в його реалізації та їх причини, виробити принципи та рекомендації, які

перекладачі могли б використовувати у своїй роботі. Про переклад висловлювали думки у своїх роботах багато видатних майстрів слова: Цицерон, Р. Бекон, Данте Аліг'єрі, М. де Сервантес, М. Лютер, Й. Гете, О.С. Пушкін. Активно займалися перекладом та його проблемами Т.Г. Шевченко, І.Я. Франко, Л. Українка, П.А. Грабовський.

Однак лише у середині ХХ ст. процес перекладу став об'єктом всебічного наукового дослідження. У цей період робилися перші спроби створити теоретичну модель процесу перекладу, описати саме ті його сторони, котрі визначають своєрідність перекладу, відрізняють його від інших видів мовленнєвої або літературної діяльності.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні лексико-граматичних особливостей перекладу фінансово-економічних текстів, а також впливу указаних особливостей на практику перекладу текстів з економічної тематики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основи лінгвістичної теорії перекладу були закладені А.В. Федоровим у 30-ті рр. минулого століття в курсі лекцій із комплексної лінгвістичної теорії перекладу на основі функціонального принципу встановлення відповідності певних закономірностей за допомогою зіставлення особливостей словникового складу, граматичної будови та стилістичного використання мовних засобів



французької, німецької, англійської та російської мов і аналізу перекладацької практики.

Теорія перекладу розглядає не будь-які відношення між мовою оригіналу і мовою перекладу, а лише закономірні, тобто типові, які регулярно повторюються. Треба зазначити, що завданням лінгвістичної теорії перекладу є моделювання процесу перекладу, тобто побудова певної моделі, що відбиває істотні сторони такого процесу. У своїй сукупності міжмовні операції і складають те, що називається «процесом перекладу» в лінгвістичному сенсі. Таким чином, переклад можна вважати трансформацією, тобто міжмовною трансформацією – перетворення тексту однією мовою в еквівалентний йому текст іншою мовою.

Слід зазначити, що в області теорії перекладу великої уваги заслуговують також роботи таких відомих лінгвістів, як Л.С. Бархударов, В.Н. Комісаров, Я.І. Рецкер, Ф.Д. Швейцер, В.С. Виноградов, Р.К. Міньяр-Білоручев та інших авторів.

Переклад – складний процес, результат якого в кожному разі зумовлений безліччю факторів, що вимагає володіння як іноземною, так і рідною мовою, а також знання культури, соціальних особливостей двох країн. У процесі перекладу відбувається свідоме порівняння двох мов, у результаті чого можемо адекватно зрозуміти іноземний текст. Переклад застосовується як допоміжний засіб з'ясування змісту іноземного тексту, як пізнавальна діяльність, що слугує основою свідомого навчання мові. Саме тому важливим є володіння методикою перекладу і грамотне її використання у роботі зі спеціальним текстом [1].

Економічний переклад вимагає точного використання термінів, уважного ставлення до деталей та до оформлення, відрізняється чіткістю і сухістю викладення, тому від перекладача вимагається не тільки відмінне знання мови, а й спеціальні знання у сфері економіки, позабіржової торгівлі на ринку Forex, бухгалтерської справи, маркетингу, специфіки роботи банків та інших учасників фінансово-економічної діяльності. Виконуючи переклад економічних текстів, необхідно володіти відповідною термінологією, тому що виконаний переклад повинен повністю відповідати початковому тексту в смислово-аспекті.

Мета перекладу – вірно і повне вираження змісту тексту засобами іншої мови, тобто адекватний переклад. Передумовою такого перекладу є правильне і глибоке розуміння змісту тексту, його стилістичних особливостей. Невиправдане збереження форми оригіналу може призвести до буквализму, тобто порушення норм мови і навіть порушення сенсу. Так, грубою смисловою помилкою буде переклад «Die Ausfuhren stiegen mit

20 000 t um 5 000 t» як «Експорт зріс із 20 000 т на 5 000 т». Правильним буде такий переклад: «Експорт становив 20 000 т, тобто зріс на 5 000 т» [2].

Найбільша кількість труднощів у навчальному перекладі пов'язана з термінологічними одиницями, якими насичені спеціальні тексти. Основними прийомами, які використовують під час перекладу термінів, є:

- транслітерація (написання німецького слова українськими літерами: *der Bundestag* – бундестаг);

- транскрибування (наприклад, *Leasing* – лізинг);

- калькування (створення нового слова на основі елементів німецької мови, наприклад, «*Sonderziehungsrechte*» – «спеціальні права запозичення»);

- різні види лексичних перетворень, які зумовлені розбіжністю між мовою оригіналу та мовою перекладу, різним обсягом значень слова у двох мовах, відмінностями граматичної будови.

В економічних текстах зустрічається досить велика кількість іноземних слів, зокрема для позначення іноземних реалій. У німецькій мові ці слова зберігають своє написання і вимову: *Treasury* – Міністерство фінансів (Англія). У перекладі цих слів використовують український термін, якщо він є, вдаються до транскрипції (*Leasing* – лізинг) або до описового перекладу. У перекладі деяких слів можливо вживання обох останніх прийомів: *Factoring* – 1) факторинг; 2) факторні операції, перепродаж права на стягнення боргів.

Німецькій мові притаманне прагнення уникнути повторення одного і того самого слова, тому в німецьких економічних текстах часто використовуються синоніми. Так, для дієслова *sinken* в економічних текстах існує понад десяток синонімів (*fallen, abnehmen, zurückgehen, absacken, schrumpfen, rutschen* та ін.). Велика кількість синонімів є для слова *Krise* (*Recession, Konjunkturrückgang, Konjunkturtief, Flaute, Baisse* та ін.). Часто як синонім до німецького слова вживається запозичене, наприклад, *Baisse* замість *Preisverfall*.

Найбільшу складність у перекладі становлять терміни одиничного характеру, оскільки більшість із них називають абсолютно нові банківські послуги або форми обслуговування, що не мають аналогів в українській банківській системі. Крім того, труднощі зумовлені такими характеристиками подібних термінів: їх нецільнооформленістю, нестандартним варіантом написання, включенням у структуру англіцизмів, функціонуванням у формі складного іменника, утвореного шляхом складання двох або більшої кількості





основ, наприклад: Deutsche Bank-Bausparen, Citibank Rendite Plus, SpardaCash, All-inclusive-Konto CitiBest, Echtzeit-Brokerage-System, Realtime-Kurs-Abfrage, db Aktivkonto, LBS-Bausparer, Deutsche Bank EUROCARD, Sparda-Bank Hypothek, Dresdner OnlineDepot.

Перекладаючи такі одиничні терміни, які мають у своїй структурі англіцизми, найвірнішим способом є використання оригінального написання терміна іноземною мовою: *Besuchen Sie uns einfach in der Filiale oder rufen Sie uns unter <...>* (*24-Hour CitiPhone Banking*) an. – Відвідайте нашу філію чи зателефонуйте в *24-Hour CitiPhone Banking* за номером <...>.

Крім цього, можливе використання оригінального написання іноземною мовою з додаванням пояснювальних елементів, які забезпечують розуміння банківської реальності:

(1) *Finanzielle Freiheit mit der Visa Cold Karte*. – Фінансова незалежність із картою *Visa Cold Karte*.

(2) *Ganz einfach – der db DispoKredit zu Ihrem persönlichen Konto*. – Дуже просто – послуга *db DispoKredit* на Ваш персональний рахунок.

(3) *Mit dem Dresdner OnlineDepot gestalten Sie Ihr Wertpapiergeschdft selbst*. – З послугою *Dresdner OnlineDepot* Ви зможете самотійно здійснювати операції із цінними паперами.

Частина безеквівалентних термінів перекладається з німецької мови на українську за допомогою прийому калькування, тобто шляхом заміни елементів складних слів іноземної мови їх прямими лексичними відповідниками в мові, на яку перекладається. Оскільки в українській мові складні слова маловживані, то елементи складного слова німецької мови об'єднуються в українській мові у словосполучення відповідно до правил лексико-граматичної сполучуваності:

*Lohnkonto* – зарплатний рахунок; *Kreditkonto* – кредитний рахунок; *Kapitalversicherung* – страхування капіталу; *Aktienfonds* – фонди акцій.

Для лексичної одиниці, що не має точних еквівалентів, шляхом підбирання найближчої за значенням одиниці створюються відповідні аналоги, тобто здійснюється близький переклад:

*Fondsgesellschaften* – пайові фонди; *Reisezahlungsmittel* – міжнародні засоби платежу; *Risiko-Lebensversicherung* – страхування життя/страхування від нещасних випадків.

У ряді випадків для передачі значення безеквівалентного терміна перекладачеві доводиться вдаватися до прийому адекватної заміни, тобто перекладач, виходячи зі змісту цілого, замінює одне поняття іншим, функціонально йому рівноцінним:

(1) *Ab 3 000 EUR Einlage ein sattes Zins-Plus: je höher die Einlage, desto höher der Zinssatz*. – Розмір внеску від 3 000 євро забезпечить високий відсоток: чим більший розмір внеску, тим вища відсоткова ставка.

(2) *Terminvereinbarung für die Vor-Ort-Beratung bei Ihnen mit einem mobilen Kundenberater unter <...>*. – Узгодження дати Вашої консультації у Вас вдома або в офісі з оператором по телефону <...>.

Смисловий розвиток понять – найбільш складний прийом. Він полягає в підбиранні слова, що позначає інше, але контекстуально і логічно пов'язане поняття:

*Kreditkarten: weltweit Bargeld an 9.000 Geldautomaten der Citibank rund um die Uhr*. – За допомогою Вашої банківської карти Ви можете знімати готівкові кошти з Ваших рахунків із 9 000 банкоматів Сітібанку по всьому світу 24 години на добу, 7 днів на тиждень, 365 днів на рік.

Дуже часто такі переходи між взаємопов'язаними поняттями доводиться знаходити заново, що і складає одну зі сторін новизни. За логічного розвитку понять семантична структура зазнає найбільших змін і може отримати всі чи майже всі нові компоненти.

#### Висновки із проведеного дослідження.

Таким чином, проведене дослідження показало, що у перекладі фінансово-економічних текстів та термінів із німецької мови на українську для передачі безеквівалентної лексики використовуються такі прийоми: транслітерація; оригінальне написання іноземною мовою; комбінація транслітерації й описового перекладу або підстановки; описовий переклад; калькування; наближений переклад; лексико-семантичні трансформації (адекватна заміна, смисловий розвиток). Основним прийомом передачі є використання оригінального написання іноземною мовою з додаванням пояснювальних елементів, які забезпечують розуміння банківської реальності, а також описовий переклад.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипов А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А.Ф. Архипов. – М. : Высшая школа, 1991. – 225 с.
2. Двусторонний перевод экономических текстов на немецком языке : [учеб.-метод. комплекс для спец. 08.01.02] / М.Н. Попов. – М. : Изд-во РГТЭУ, 2009. – 52 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М., 1999.
4. Латышев Л.К. Технология перевода : [учеб. пособ. по подготовке переводчиков (с нем. яз) ] / Л.К. Латышев. – М., 2001.
5. Справочно-информационный портал «ГРАМОТА.РУ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/spravka/letters?rub=kav3>.

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXV  
Том 3**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 22,55. Замов. № 721. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.